



**Universidade do Porto**  
**Faculdade de Desporto**

## **Relatório de Estágio Profissional**

Relatório de Estágio Profissional apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março e Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro).

**Orientador:** Professora Doutora Maria Paula Pinheiro Monteiro da Silva

**Diana Filipa Machado Azevedo**

**Porto, Setembro de 2010**

Azevedo, D. F. M. (2010). *Relatório de Estágio Profissional*. Porto: D. Azevedo. Relatório de Estágio Profissional para obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto, Universidade do Porto.

**PALAVRAS-CHAVE:** ESTÁGIO PROFISSIONAL, PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA, REFLEXÃO, ENSINO, APRENDIZAGEM

## **Agradecimentos**

Aos meus pais, que sempre fizeram da minha Educação uma prioridade.

Aos meus “alicerces”, sem os quais não teria conseguido ultrapassar todas as barreiras que a vida me colocou.

A esta Casa, que me ensinou muito do que hoje sei, e aos Professores que nunca esquecerei.

À Professora Paula Silva, pela disponibilidade em nos acompanhar e pela clareza com que levou este processo.

Ao Professor Eduardo Rodrigues, que caminhou connosco neste Estágio, onde mais que ensinar e acompanhar, nos fez pensar.

Ao meu Núcleo de Estágio, pelo companheirismo e amizade.

Aos meus alunos, que me motivaram e me fizeram sentir vencedora.



## Índice Geral

	<b>Página</b>
Agradecimentos	I
Índice Geral	III
Abreviaturas	V
Resumo	VII
Abstract	IX
<b>1. Introdução</b>	<b>1</b>
<b>2. Enquadramento Biográfico</b>	<b>5</b>
2.1. Reflexão Autobiográfica	7
2.2. Expectativas em relação ao Estágio Profissional	10
<b>3. Enquadramento da prática profissional</b>	<b>11</b>
3.1. Enquadramento Funcional e Legal	13
3.2. Enquadramento Conceptual	15
3.3. Enquadramento Institucional	16
3.4. Educação e Educação Física	18
3.5. Educação Especial	20
3.5.1. Necessidades Educativas Especiais	20
3.5.2. Evolução Histórica da Educação Especial	22
3.5.3. Práticas actuais em Educação Especial	24
3.5.4. Legislação sobre Educação Especial em Portugal	26
3.5.5. A Educação Especial na Escola Secundária de Ermesinde	30

<b>4. Realização da prática profissional</b>	<b>33</b>
4.1. Reflexão da Prática Profissional tendo por base o Plano de Obectivos	35
4.2. O Professor Reflexivo	49
4.3. O Professor de Educação Física e a Inclusão: um ponto de partida para a mudança.	56
4.3.1. Introdução	56
4.3.2. Desenvolvimento do Problema	59
4.3.2.1. Objecto do Estudo	59
4.3.2.2. A Escola Inclusiva	60
4.3.2.3. O Professor de Educação Física e a Inclusão	63
4.3.2.4. A Formação de Professores de Educação Física para a Inclusão	66
4.3.3. Considerações Finais	71
<b>5. Conclusões</b>	<b>75</b>
<b>6. Bibliografia</b>	<b>79</b>
<b>Síntese Final</b>	<b>85</b>

## **Abreviaturas**

EE – Estudante Estagiário

EEs – Educação Especial

EP – Estágio Profissional

ESE – Escola Secundária de Ermesinde

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

JDC – Jogos Desportivos Colectivos

NEE – Necessidade Educativas Especiais

PC – Professor Cooperante

PO – Professor Orientador

RE – Relatório de Estágio





## **Resumo**

O Estágio Profissional (EP) unidade curricular do segundo Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) visa a formação de um profissional da Educação Física e Desporto com habilitação para a docência.

O presente relatório de EP reporta-se à Prática de Ensino Supervisionada, que aconteceu durante um ano lectivo na Escola Secundária de Ermesinde (ESE), na leccionação da disciplina de Educação Física (EF) à turma G do 11º ano. O EP desenvolveu-se em quatro áreas de desempenho: I. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; II. Participação na Escola; III. Relação com a Comunidade; IV. Desenvolvimento Profissional, cada uma com as suas tarefas e objectivos a serem cumpridos. Uns considero que atingi com sucesso, outros ficaram por cumprir, por algum desânimo e falta de empenho.

Estas páginas retratam um ano de trabalho, de dúvidas, inquietações, mas acima de tudo de aprendizagens que ficam para a vida, tanto a nível pessoal como profissional. O EP permitiu-me pôr em prática todo um conhecimento adquirido durante quatro anos de formação universitária e, mais que isso, ser crítica em relação a esse conhecimento, que todos sabemos que nem sempre é aplicado da mesma forma, mas consoante o contexto. Apesar de acompanhada neste processo por dois professores a supervisionar a minha acção – o professor cooperante (PC) na ESE e a professora orientadora (PO) da FADEUP –, foi uma experiência que apelou bastante à minha autonomia e responsabilidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** ESTÁGIO PROFISSIONAL, PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA, REFLEXÃO, ENSINO, APRENDIZAGEM



## **Abstract**

The professional practice course of the second cycle of studies leading to masters degree in teaching Physical Education in primary and secondary schools of Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) aims the training of a professional of Physical Education and Sports with qualification for teaching. This report refers to the Supervised Teaching Practice, which happened during a school year in Escola Secundária de Ermesinde (ESE) in the teaching of Physical Education discipline to the class G of 11<sup>th</sup> degree. The professional practice has developed into four performance areas: I. Organization and Management of Teaching and Learning II. Participation in School III. Relationship with the Community; IV. Professional Development, each with their tasks and objectives to be performed. Some I believe that I achieve meet successfully, others remained unfulfilled for some discouragement and lack of commitment.

These pages depict a year of work, doubts, worries, but above all of learning that are for life, both personally and professionally. The professional practice has allowed me to put into practice knowledge acquired during an entire four years of university education and, more importantly, be critical of this knowledge, we all know that is not always applied equally, but according to context. Although this process accompanied by two teachers to supervise my action - the cooperating teacher in the ESE and advisor teacher of FADEUP - was quite an experience that appealed to my autonomy and responsibility.

**KEY-WORDS:** PROFESSIONAL PRACTICE, SUPERVISED TEACHING PRACTICE, REFLECTION, TEACHING, LEARNING.



## **1. INTRODUÇÃO**



## 1. INTRODUÇÃO

O Estágio tem sido reconhecido como uma etapa importante na preparação profissional do professor e continua a ser uma faceta fundamental dos programas de formação da actualidade, como é o caso da nossa faculdade, (Matos et al, 1991), cuja formação culmina numa aplicação em contexto real de tudo o que foi aprendido até então.

O Estágio Profissional (EP) é uma unidade curricular do segundo ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física (EF) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) e decorre ao longo do terceiro e quarto semestres do ciclo de estudos, visando a integração do futuro docente no exercício da vida profissional, de forma progressiva e orientada e em contexto real, abrindo possibilidade de desenvolvimento das competências profissionais que promovam nestes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão (Matos, 2009).

O modelo de Estágio na FADEUP assenta no Modelo Reflexivo de Formação de Professores, no qual o sujeito é o centro do processo. O conceito de prática reflexiva surge, assim, como elemento promotor da reflexão na prática e sobre a prática dos professores. A própria natureza da profissão do professor exige a realização da reflexão o que, por sua vez, implica mudanças de atitude, do modo de pensar, de compreender e de explicar. A reflexão surge assim como inevitável e necessária quando nos reportamos ao processo de desenvolvimento profissional docente, tendo sido uma constante ao longo deste ano de estágio.

O presente documento é o Relatório de Estágio (RE), uma das tarefas que fazem parte do EP, que pretende revelar o desenrolar da experiência prática de leccionação vivenciada por mim na Escola Cooperante, neste caso, a Escola Secundária de Ermesinde (ESE), onde leccionei a disciplina de EF ao 11ºG, com a supervisão constante do Professor Cooperante (PC) da Escola e com a orientação da Professora Orientadora (PO) da Faculdade.

O RE apresenta-se nesta medida como uma reflexão do que foi realizado nas quatro áreas de desempenho em torno das quais se desenvolveu o EP: I. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; II. Participação na Escola; III. Relação com a comunidade; IV. Desenvolvimento Profissional. Esta reflexão, bem como as áreas acima mencionadas encontram-se explanadas a seguinte forma: No ponto 2, referente ao Enquadramento Biográfico, apresento-me e falo um pouco do meu caminho até

aqui, os motivos que levaram às escolhas que fiz para a minha profissão. São ainda apresentadas as expectativas em relação ao EP e ao futuro; O Enquadramento da Prática Profissional surge no ponto 3 e pretende dar a conhecer o EP ao nível legislativo, conceptual, estrutural e funcional. Também neste ponto se insere o ensaio realizado acerca da Educação Especial (EEs); O ponto 4 destina-se à Realização da Prática Profissional, onde estão expostas reflexões acerca do Plano de Objectivos, bem como temáticas que se afirmaram pertinentes no decorrer deste processo de estágio, como o Professor Reflexivo. Ainda neste ponto surge o estudo sobre o Professor de EF e a Inclusão, que advém de um confronto com um aluno com distúrbios psicológicos que fez parte da turma em que leccionei. Este pretende mostrar a falta de preparação que os Professores de EF revelam para a Inclusão, o que em parte poderia ser alterado com uma modificação nos planos curriculares dos cursos de formação de profissionais de EF e de Desporto; Por fim, surge uma conclusão, uma súmula de todo este ano, de todas estas vivências, suas reflexões e o contributo para o meu futuro.



## **2. ENQUADRAMENTO BIOGRÁFICO**



## **2. ENQUADRAMENTO BIOGRÁFICO**

### **2.1. Reflexão Autobiográfica**

Um professor é antes de tudo uma pessoa, com a sua personalidade, as suas características, moldada pelas suas vivências, o seu passado, as suas raízes. E nesse sentido parece pertinente uma breve apresentação da minha pessoa e do meu percurso pessoal e académico, da minha história, questões estas que podem ajudar a perceber traços da minha personalidade e da minha postura enquanto professora.

O meu nome é Diana, tenho vinte e três anos e moro em S.Romão do Coronado, na Trofa. A minha vida é marcada pelo Desporto, nas mais variadas vertentes, e apesar das dúvidas e incertezas que nos acompanham ao longo da vida e particularmente da formação académica, tenho a certeza que é na área do Desporto que me quero envolver profissionalmente. Tenho várias ambições a esse nível, umas mais fáceis de lutar, outras menos, mas considero-me persistente e empenhada, pelo que desistir não faz parte dos meus planos.

Cresci numa aldeia, onde era a única criança. Com muito espaço verde em volta e brinquedos pouco interessantes, o meu mundo era o das mãos e roupa suja, do suor e das quedas. Mais tarde, quando aquela zona se desenvolveu os meus primeiros vizinhos eram todos rapazes e aí as brincadeiras eram a apanhada, escondidas e o futebol, claro. Ao contrário do crescimento sedentário da maioria das crianças dos nossos dias, eu sempre fui uma criança dinâmica, que preferia o ar livre e a actividade física em vez de passar o dia em frente a televisões ou consolas, algo que também foi muito determinado pelo meio em que cresci.

Desde os cinco anos que praticava natação, por recomendação médica e que abandonei na fase da puberdade. A água era um ambiente que me atraía e sentia-me um autêntico peixe. Lamento não ter tido professores mais bem preparados para esse ensino, porque na faculdade percebi que as minhas lacunas na aprendizagem da natação eram muitas, apesar de tantos anos de prática. Hoje, as actividades aquáticas despertam-me bastante interesse, o que notoriamente está relacionado com este período da minha vida.

Tive uma breve passagem pelo Voleibol, mas a falta de apoio dos meus pais, que não percebiam o porquê de se deslocarem ao Castelo da Maia para eu ir treinar, determinaram o fim de uma actividade que começara a despertar o meu interesse.

Na passagem para o terceiro ciclo comecei a envolver-me mais no desporto escolar, onde pratiquei Futsal. Nesta altura emagreci e isso fez aumentar a minha auto-estima e a forma como os outros me viam. Comecei a dar valor ao Desporto, acreditando que tinha ajudado na minha mudança, não só por me ter tirado o ar de patinho feio, mas pela auto-estima que me deu e um meio de conhecer pessoas e me divertir.

À medida que se aproximava o final do 9º ano e a escolha pela área a ingressar no ensino secundário, as incertezas aumentavam. Gostava de ser educadora de infância, no entanto algo em mim me dizia que o meu futuro era como Professora de EF. Ao contrário dos meus colegas que jogavam em clubes, a minha participação desportiva tinha sido numa vertente de lazer e isso dava-me uma incerteza de não ter competências para seguir uma carreira ligada ao Desporto. Numa conversa com o meu professor de EF, o inesquecível Professor Abel, enchi-me de motivação ao ouvir os seus conselhos e decidi que iria para Desporto.

Na transição para o ensino secundário comecei também a praticar Futsal. Não era a modalidade de sonho (essa continuava a ser o Voleibol, que me vi forçada a abandonar), mas também me agradava e era a única modalidade disponível perto de casa, garantindo a aceitação dos meus pais. Pratiquei Futsal durante cinco anos, mas a nível técnico sei que não tive grande evolução. Gostei de praticar, cresci muito nos clubes pelos quais passei, mas continuo com a certeza que o Voleibol é que era a “minha cara-metade”.

A minha relação com o desporto vai além de praticante, estando eu ligada a outros campos de intervenção. Colaboro com o jornal “O Notícias da Trofa”, onde exerço função de repórter desportivo, acompanhando há cinco anos uma equipa sénior de Futebol, entre outras reportagens mais ocasionais.

O meu percurso no Futsal levou-me ao desempenho de outro cargo ligado ao Desporto. Sou dirigente fundadora da Associação do Coronado. Nesta colectividade tenho desenvolvido competências de organização de eventos, colaborações com autarquia e juntas de freguesias, trato de todos os formalismos relacionados com Aeróbica e Danças Infantis, das quais sou a responsável. Além disso, aprimorei o trabalho com crianças entre os 6 e 13 anos, pelo contacto com as danças infantis e a equipa de iniciados de Futsal, da qual sou delegada.

A entrada na Faculdade foi a concretização de um sonho. Idealista, queria formar-me na melhor faculdade do país, pelo que na candidatura apenas coloquei a FCDEF. E entrei! Nesta casa descobri uma opção orientada para pessoas com

necessidades especiais. Sem saber bem porquê, já que nunca tinha tido um contacto próximo com pessoas com deficiência, apaixonei-me logo pela área e decidi que seria essa a minha opção. Tive algumas desilusões com a formação académica. Acho que coloquei expectativas de formação demasiado altas, que depois não se realizaram, mas valeu a pena pelo trabalho da opção.

Cresci muito no trabalho que desenvolvi na Metodologia I e II, onde contactei com populações especiais. Aprendi a dar valor a pequenas coisas, tomar pequenas conquistas como grandes vitórias e acreditar no sucesso, mesmo que o percurso seja lento. E deixo aqui a minha pequena homenagem à excelente pessoa e professora Adília, que plantou e fez brotar em nós um gosto cada vez maior pelo que fazíamos e orgulho em ser quem somos e fazer o que fazemos.

Acredito que estas vivências muito ligadas ao lazer e diversão sejam determinantes na forma como actualmente encaro o Desporto, numa vertente de integração social, de lazer, de divertimento, com tendência a afastar-me um pouco do tecnicismo e dos formalismos do treino. Com 23 anos, prestes a entrar para o mundo do trabalho, encontro aqui a explicação para o desejo de, a curto prazo, trabalhar com crianças e deficientes.

Terminei recentemente a unidade curricular PES na ESE, experiência resultante da frequência do 2º ano do 2º ciclo de estudos em Ensino da EF nos Ensinos Básico e Secundário. Descobri um mundo novo, com uma faixa etária com quem nunca tinha trabalhado. Adorei a experiência, o contacto com os alunos, a participação no Desporto Escolar onde me voltei a aproximar do sonho do Voleibol, a interacção positiva com os colegas de EF e todo o bom acolhimento da comunidade escolar, mas não sei se é isso que quero para o meu futuro. Sonho com um futuro ligado às pessoas com necessidades educativas especiais (NEE), essencialmente ligado às escolas primárias, porque conheço a realidade da zona onde moro e sei que nesse contexto eu poderia deixar a minha marca. O trabalho com pessoas deficientes é um desafio e muito mais gratificante. Quem vivenciou esse trabalho, como eu fiz, envolve-se, sentindo-o como uma missão.

## **2.2. Expectativas em relação ao Estágio Profissional**

Ao consultar as Normas Orientadoras do EP do 2º Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP, encontramos a referência ao EP como um projecto de formação que se assume como fundamental para a integração do conhecimento proposicional e prático necessário ao professor. A realização do mesmo assume um papel fulcral para a formação de professores profissionais, promotores de um ensino de qualidade, reflexivo e crítico.

Posto isto, o EP é um momento, por excelência, para aplicação de toda a bagagem de conhecimentos que o estudante adquiriu na sua formação académica, além de todos os novos conhecimentos e vivências que o iniciante professor poderá experimentar naquele novo mundo.

No início do ano lectivo inundavam em mim imensas expectativas: conhecer a Escola por um olhar que sempre me fascinou poder descobrir, o de Professor, descobrir como iria ser o meu desempenho numa realidade onde se exigia mais de mim e onde as responsabilidades eram maiores, conseguir adaptar-me a uma faixa etária que para mim era desconhecida e que provavelmente seria mais difícil de motivar e aceitar a minha autoridade, comparativamente com os outros grupos de idades mais baixas com os quais já havia trabalhado. Confesso que no tocante à escola em si as expectativas não eram muito altas, porque sabia as condições daquele estabelecimento de ensino, mas no que se refere aos professores, funcionários, Direcção e alunos tinha sido informada de um bom ambiente, pelo que neste aspecto já as expectativas eram elevadas.

O meu Núcleo de Estágio, apesar de serem colegas desconhecidos (frequentamos algumas aulas em conjunto, no entanto nunca tivemos uma aproximação) causou-me uma boa imagem e deixou-me com confiança na boa relação e interacção que teríamos.

Relativamente aos PC (Professor Eduardo Rodrigues) e PO (Professora Paula Silva) esperava rigor, clareza e acompanhamento, que me permitissem perceber os meus pontos fracos e potencialidades, ajudando-me a desempenhar com sucesso o papel de professora.

### **3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL**





### **3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL**

#### **3.1. Enquadramento Funcional e Legal**

A Prática Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de EF da FADEUP concretiza-se através do EP, composto pela PES e correspondente RE.

A estrutura e funcionamento do EP consideram os princípios decorrentes das orientações legais nomeadamente as constantes do Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de Março e o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro e têm em conta o Regulamento Geral dos Segundos Ciclos da Universidade do Porto, o Regulamento Geral dos Segundos Ciclos da FADEUP e o Regulamento do Curso de Mestrado em Ensino de EF.

O EP é uma Unidade Curricular do Segundo Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP e decorre ao longo do terceiro e quarto semestres do ciclo de estudos. Este visa a integração no exercício da vida profissional, de uma forma progressiva e orientada, através da PES em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão. Estas competências profissionais, associadas a um ensino da EF e Desporto de qualidade, reportam-se ao Perfil Geral de Desempenho do Educador e do Professor (Decreto-lei nº 240/2001 de 17 de Agosto) e organizam-se segundo quatro áreas de desempenho, sendo elas a organização e gestão do ensino e da aprendizagem, participação na escola, relação com a comunidade e desenvolvimento profissional.

A organização da Unidade Curricular EP é da responsabilidade do Professor Regente, em estreita relação com a Comissão Científica e a Comissão de Acompanhamento do Curso de Mestrado em Ensino. A orientação da prática de Ensino Supervisionada, assim como a orientação do RE, é realizada por um docente da FADEUP, adiante denominado Supervisor da FADEUP. No meu caso particular, a PO é a Professora Doutora Paula Silva e o PC é o Professor Eduardo Rodrigues

O Regulamento 2009/2010 da Unidade Curricular EP do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de EF nos Ensinos Básicos e Secundário

da FADEUP aponta como atribuições do EE (i) cumprir todas as tarefas previstas nos documentos orientadores do EP; (ii) elaborar e realizar o seu Projecto de Formação Inicial; (iii) prestar o serviço docente nas turmas que lhe forem designadas, realizando as tarefas de planificação, realização e avaliações inerentes; (iv) participar nas reuniões dos diferentes órgãos da Escola, destinadas à programação, realização e avaliação das actividades educativas; (v) participar nas sessões de natureza científica cultural e pedagógica realizadas na Escola ou Faculdade; (vi) elaborar e manter actualizado o portefólio do EP; (vii) Observar aulas regidas pelo PC e pelos colegas Estagiários; (viii) assessorar os trabalhos de direcção de turma, de coordenação de grupo e de departamento, percorrendo os diferentes cargos e funções do Professor de EF e (ix) elaborar e defender publicamente o RE.

As actividades a desenvolver na Escola durante o EP passam pela PES e actividades de observação e colaboração em situações de educação e ensino, nas áreas de desempenho já mencionadas anteriormente. As actividades lectivas e não lectivas desenvolvidas pelo EE devem respeitar as orientações da Escola cooperante, nomeadamente o Projecto Educativo de Escola, o Projecto Curricular de EF, Projecto do Desporto Escolar e o Projecto Curricular de Turma.

A parte mais substancial da PES contempla a regência de aulas pelo EE, com as respectivas actividades de planeamento, realização e avaliação; a observação de aulas ministradas pelo professor cooperante, colegas estagiários ou outros professores e realização ou colaboração em tarefas definidas pelos professores orientadores como fundamentais para a formação profissional do EE.

### **3.2. Enquadramento Conceptual**

O Modelo de Estágio na FADEUP funciona sobre a forma de PES, onde se pretende que o EE desenvolva o trabalho docente, com autonomia, mas supervisionado por profissionais com mais experiência e conhecimentos. Em supervisão pedagógica recorre-se a estratégias de formação de professores que constituem um meio de formar professores reflexivos, isto é, professores que questionam, examinam e avaliam criticamente a sua prática.

O EP assenta no Modelo Reflexivo de formação de Professores, no qual o sujeito é o centro do processo. Todas as tarefas e opções feitas pelo EE devem ser alvo de reflexão pós-acção, percebendo-se o que podia ter mudado, o que foi positivo, como podiam ter sido melhoradas algumas questões. Mais que isto, a reflexão vai mais além de um primeiro momento, tal como acontece ao longo deste RE, onde debruçamo-nos mais uma vez no que já havíamos reflectido, mas agora com uns olhos diferentes, com mais conhecimento e sabendo os resultados de outro tipo de abordagens.

O formador ou supervisor deverá actuar organizando as situações onde o professor iniciante possa praticar e confrontar-se com os problemas reais, cuja resolução apela à reflexão. Deverá facilitar a aprendizagem, encorajar, valorizar as tentativas e erros do professor em formação e, mais que tudo, incentivar a reflexão sobre a sua acção (Amaral et al, 1996). O papel do supervisor ao promover atitudes reflexivas no professor em formação inicial ou contínua deverá ir no sentido de orientar, sem dirigir em excesso a formação (Cardoso et al, 1996). O papel do formador não é tanto o que ensina mas, sobretudo, o que facilita a aprendizagem ajudando a aprender (Dewey 1993, cit. Lalande e Abrantes, 1996).

A reflexão, quando crítica e consciente, pode conduzir a mudanças de atitude, do modo de pensar, de compreender e de explicar. A reflexão surge, assim, como inevitável e necessária quando nos reportamos ao processo de desenvolvimento profissional docente. Alarcão (1996) é da opinião que se aprende a fazer fazendo, mas também reflectindo à luz do que já se sabe, com vista à acção renovada.

### 3.3. Enquadramento Institucional

O processo de ensino-aprendizagem não é independente do contexto e por essa razão destino algumas linhas à análise do envolvimento. Começo então por referir o micromeio a que pertence a ESE, onde realizei o meu EP. Situada na freguesia de Ermesinde, concelho de Valongo, este estabelecimento de ensino teve a sua origem na Escola Técnica de Ermesinde, que abriu no ano lectivo de 1969/1970 com o Curso Geral de Comércio, diurno e nocturno e o Curso de Formação Feminina. A sua primeira sede foi um “Barracão” situado na zona da Formiga. As condições precárias deste velho edifício, conjugadas, entre outras, com os maus acessos e o aumento da população escolar, deram origem ao movimento que lutou pela construção da actual escola que foi inaugurada em 1989.

A ESE funciona em regime diurno e nocturno. Acolhe alunos da freguesia sede e de outras freguesias do Concelho de Valongo.

Na época da criação da Escola, algumas pessoas estavam contra o tipo de construção adoptado, considerando que a escola era demasiado grande. Hoje sabemos que estavam erradas visto que apresenta superlotação e nem mesmo a colocação de pavilhões pré-fabricados superou este problema, obrigando a alguns alunos da zona a irem para escolas de outra freguesia, dada a lotação excessiva.

A Escola é muito antiga, prestes a entrar em obras de renovação. O pavilhão Desportivo é em tudo semelhante às demais escolas da mesma época, com as dimensões de um campo de andebol. Esse espaço divide-se em três partes para leccionação das aulas de EF, havendo ainda uma placa no exterior com a dimensão de um campo de Andebol, rodeada por pista de Atletismo e uma caixa de areia e uma zona de lançamentos.

O material, em alguns desportos, encontra-se muito degradado e de fraca qualidade, nomeadamente no Futebol, mas regra geral há consenso entre os professores para tentar suprimir as faltas de material.

A turma que leccionei foi o 11ºG, constituído por vinte e quatro alunos, entre os quais são cinco rapazes e dezanove raparigas, cuja média das idades no início do ano lectivo era 16 anos.

A turma era muito enérgica, agitada e barulhenta, mas esta dinâmica não resultou em indisciplina. Gostei imenso desta turma, sem dúvida que das três turmas que foram entregues a EE foi com esta que mais me identifiquei, apesar do excesso de vitalidade que me deixava exausta no final das aulas.

Em termos de desempenho a turma apresentou-se relativamente homogénea, denotando-se maiores diferenças entre as prestações no Futebol e na Aeróbica.

Na turma existiu um caso problemático, o aluno João<sup>1</sup>. É um aluno com antecedentes de desmotivação e difícil integração a nível escolar e até mesmo a nível pessoal. No conselho de turma foi dado a conhecer que se tratava de um caso complicado, advindo de problemas no seio familiar, mas sem se reportarem a factos concretos, já que havia confidencialidade nesta questão.

---

<sup>1</sup> Pseudónimo criado para o aluno, garantindo assim o seu anonimato.

### 3.4. Educação e Educação Física

Este ponto pretende uma abordagem conceptual de temas importantes da Pedagogia e Didáctica do Desporto, que foram fundamentais para esta nova etapa da formação académica.

Em geral, em todas as escolas e independentemente da disciplina que tratemos, o foco dos objectivos é comum, a Educação, e como tal torna-se importante perceber o seu significado. Assim, um ponto de partida simples e geral para definir “Educação” será a sua busca no dicionário, que nos remete para um processo que visa o desenvolvimento harmónico do ser humano nos seus aspectos intelectual, moral e físico e a sua inserção na sociedade. Aponta ainda para um processo de aquisição de conhecimentos e aptidões, pelo que “instrução” surge como seu sinónimo. Uma vez que a Educação trata do Homem, é também definida como a adopção de comportamentos e atitudes correspondentes aos usos socialmente tidos como correctos e adequados.

A origem etimológica da palavra deriva do latim *educare* que significa “conduzir de dentro para o exterior” e do grego *eduka* que significa “desenvolvimento da sabedoria interior”.

Bento (1999, p.25) refere que educar é “levar aquele que está num saber mais baixo para um saber mais alto”, reflectindo-se portando em mudança e modificação. “Mudar é adquirir novos modos para ser, para ser mais e melhor, para crescer como pessoa em direcção ao mais alto. (...) No educar configura-se, portanto, um movimento de aproximação infagitável ao mais alto, ao mais pleno, ao mais perfeito.”

Afunilado este tema global para o campo de intervenção que nos interessa, surge a definição de EF. A expressão EF designa, em Pedagogia Geral, o processo unitário, planificado e sistemático da educação e formação desportivo-cultural da juventude, em sentido amplo, pertencendo esta expressão ao conceito geral de Educação, em sentido lato (Bento, 1986). A EF representa um processo para a solução de determinadas tarefas da educação e formação, com características gerais idênticas às de todo o processo pedagógico (papel dirigente do pedagogo, organização das actividades de acordo com os princípios pedagógico-didácticos gerais, etc ) e que se realiza sob as mesmas formas e características de sistema como a educação em sentido lato (idem).

A afirmação progressiva da EF ao longo da história deveu-se, entre outros factores, ao facto de ser considerada parte importante e até fundamental do processo

educativo e ainda ao facto de lhe ser reconhecido um importante papel em todas as culturas, particularmente na Ocidental. A disciplina tinha um contributo indiscutível para o desenvolvimento da personalidade do indivíduo, através da abordagem de valores humanos, sociais e culturalmente relevantes (Bento, 1999).

Sem descartar a sua importância, a EF é somente uma parcela do Desporto, sendo uma disciplina escolar encarregue de instruir, introduzir e educar na área da actividade física. A sua definição enquanto disciplina remete para o Desporto, por ser deste que provêm os conteúdos e habilidades que se ensinam na disciplina de EF e as capacidades que nela se devem desenvolver. Sem se referenciar ao Desporto, a EF seria inócua, não teria razão de existir (Bento, 2006). O desporto tem um significado importante na vida social e individual, além de todas as potencialidades específicas que encerra para corresponder às necessidades de formação, educação, desenvolvimento e configuração da identidade e auto-conceito dos adolescentes, assim como uma possibilidade específica de o aluno se relacionar com o seu corpo (Bento, 1999) e é por isto que, através do desporto, a EF ganha sentido.

Actualmente a EF necessita de repensar os seus pressupostos, aceitar que perdeu prestígio e vitalidade e que as formulações tradicionais acerca da sua valia são hoje de difícil justificação. É necessário um esforço de inovação que permita uma redefinição da sua missão, dos seus objectivos fundamentais, do seu conteúdo e objecto, bem como a elevação da qualidade das formas de organização, dos métodos e dos resultados do ensino. “Somente assim será possível convencer os responsáveis políticos e a opinião pública da relevância do seu papel.” (Bento, 1999, p.73).

A reflexão sobre a importância da EF urge na adaptação do curriculum escolar, que continua orientado para actividades em declínio ou já ultrapassadas, onde são ignorados os interesses e motivos dos alunos no tocante às actividades voltadas para a vivência da corporalidade, do risco, da aventura, da condição física, da saúde, da ecologia, etc.

### **3.5. Educação Especial**

A Educação Especial (EEs) é considerada na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) uma modalidade especial de Educação Escolar, que visa a recuperação e integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais. Os seus processos permitem responder às necessidades educativas dos alunos com NEE e que passam por “um complemento educativo educacional e/ou diferente daquele que é normalmente praticado nas escolas de ensino regular” (Sanches, 1995, p. 15).

Para Jiménez Bautista (1997) o termo EEs tem sido tradicionalmente utilizado para designar um tipo de educação diferente da praticada no ensino regular, destinada a crianças com algum défice ou *handicap*, e que se desenrolaria paralelamente a esta, segregada para uma unidade ou centro específico. Actualmente, a EEs acontece pelas mesmas vias que a educação regular.

A EEs deverá dar a cada aluno uma resposta específica e adequada à natureza das necessidades deste e aos meios disponíveis, promovendo assim o desenvolvimento e educação do aluno nas dimensões intelectual, física, estética, criativa, emocional, espiritual e social (Sanches, 1995).

#### **3.5.1. Necessidades Educativas Especiais**

Sendo a EEs uma modalidade especial de Educação Escolar destinada a alunos com NEE, torna-se importante perceber quem são estes alunos:

A evolução da EEs ao longo da história foi marcada por vários acontecimentos importantes, entre eles o aparecimento do conceito de “Necessidade Educativas Especiais”. Este termo surgiu pela primeira vez em 1978 no Relatório de Warnock e na década de 80 difundiu-se universalmente (Costa, 1994). Segundo a autora, foi um grande passo na EEs, dado que este termo veio substituir a terminologia até aí utilizada, baseada na categorização de deficiências, e representou a transferência de um modelo médico do ensino especial para um modelo pedagógico. Deixa de se falar em “aluno deficiente” para se falar em “aluno com NEE”.

A UNESCO (1994), na Declaração de Salamanca, remete a definição de NEE para as crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças



experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização.

Brennan (1988), citado por Correia (1997), define o conceito de NEE como um problema físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas, que afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode ser de ligeira a severa e de carácter permanente ou temporário, durante determinada fase de desenvolvimento do aluno.

Correia (1997) esclarece acerca dos diferentes grupos que integram as NEE, identificando várias categorias: (i) Deficiência Intelectual (alunos com problemas cognitivos que se traduzem geralmente em problemas na aprendizagem, comportamento adaptativo e aptidões sociais); (ii) Dificuldades de aprendizagem (alunos cujas capacidades intelectuais (na média ou acima da média) não se coadunam com a sua realização escolar (abaixo da média numa ou mais áreas académicas); (iii) Perturbações emocionais (alunos cujos comportamentos desapropriados causam disrupção dos ambientes onde interagem); (iv) Problemas de comunicação (alunos com problemas de promoção, emissão, recepção e compreensão de mensagens); (v) Problemas motores (alunos cuja capacidade motora é deficiente, mas cujas aptidões sensoriais, cognitivas e processológicas se mantêm intactas); (vi) Deficiência auditiva (alunos cuja sensibilidade auditiva é muito baixa ou inexistente); (vii) Deficiência visual (alunos cuja sensibilidade visual é muito baixa ou inexistente); (viii) Outros problemas de saúde (diabetes, hemofilia, epilepsia, asma, etc.); (ix) Traumatismo craniano (alunos que sofrem de dano cerebral provocado por uma força exterior que pode afectar a sua realização escolar e o seu ajustamento social); (x) Autismo (alunos cuja problemática neurológica interfere com as suas capacidades de linguagem, imaginação e ajustamento social); (xi) Cegos-surdos (alunos cuja problemática visual e auditiva provoca problemas educacionais graves); (xii) Multideficiência (alunos com problemas concomitantes causadores de problemas educacionais severos); e (xiii) Dotados e sobredotados (alunos com capacidades intelectuais e de aprendizagem acima da média).

### 3.5.2. Evolução Histórica da Educação Especial

As mudanças sociais que aconteceram ao longo da história em relação ao entendimento da pessoa deficiente são um bom ponto de partida para perceber a evolução que a educação das pessoas com NEE foi sofrendo, desde a exclusão e segregação, até aos dias de hoje, onde dominam novas práticas de educação do aluno com NEE, partilhando o espaço da escola regular com alunos ditos “normais”.

Pereira (1984) refere que para analisar a história da EEs é fundamental a análise do sistema de ideias no qual ela se desenvolve e a estrutura social em que está inserida. Para isto, a autora recorre a Lowerfeld (s/d) para apresentar a evolução histórica do enquadramento da pessoa “diferente” na sociedade, que segundo o último perspectiva-se em quatro períodos diferenciados: Separação, Protecção, Emancipação e Integração.

A primeira fase corresponde à Separação, durante o século XVIII, caracterizada por duas manifestações bem divergentes, a Aniquilação e a Veneração. Havia poucos deficientes, já que a maioria, tal como todos os indivíduos sem capacidade de subsistência autónoma, eram suprimidos. Além deste facto, a aniquilação estava também presente no facto de se considerarem, nalgumas culturas, o deficiente como um ser maligno; por outro lado, outras culturas e crenças iam no sentido de venerar o deficiente, acreditando na sua ligação e comunicação com os deuses onde por exemplo o cego era divinizado, acreditando-se que este tinha uma visão sobrenatural. Alguns exemplos como Homero, Tiresias e Phineus foram venerados pela sua deficiência e considerados pessoas cheias de dignidade e saber.

A concepção Protecção surgiu na segunda metade da Idade Média, ligada ao desenvolvimento de religiões monoteístas, que protegiam crianças órfãs, idosos e cegos, acreditando-se que era necessário tratá-los bem para poder obter as graças desejadas de Deus. Mais uma vez, a cegueira era encarada pelas sociedades cristãs como uma forma de chegar ao céu.

As primeiras tentativas de educação de deficientes surgiram neste período, com a criação de asilos, hospícios e hospitais para estes, essencialmente dinamizados pela Igreja Católica.

A Emancipação surgiu no Renascimento, despoletada por vários factores, entre os quais o aparecimento de deficientes ilustres e industrialização da sociedade, que assim fizeram surgir pré-condições para a descoberta das facilidades que tornaram possíveis a organização da EEs e a conquista legislativa de cidadãos de pleno direito

para os deficientes. Também o Renascimento foi uma forte alavanca de desenvolvimento da EEs, ao alargar o interesse pelo estudo do homem ao estudo dos sub-normais e sua educação.

A fase de Emancipação é sem dúvida a primeira etapa do nascimento e desenvolvimento da EEs, pela criação das primeiras escolas residenciais de cegos, surdos e débeis, acreditando-se que pela EEs se conseguiria curar os defeitos de comportamento dos deficientes e torná-los cidadãos úteis e produtivos. O objectivo principal da EEs nesta fase era de tornar o deficiente capaz de tomar o seu lugar na sociedade como membro activo, uma vez que isso libertava as despesas públicas.

Uma vez que a educação era obrigatória em muitos países, a rede escolar tinha sido amplamente alargada e tornou-se possível criar um novo tipo de estruturas educativas, como o semi-internato e a classe especial, que funcionavam num edifício próprio ou dentro da escola regular. Durante este período surgem as primeiras referências à EF ligada à EEs, discutidas por Howe, que defendia que esta disciplina era muito importante na educação dos cegos, uma vez que estes apresentam uma grande tendência para a inactividade, característica que era ainda mais acentuada pelas atitudes de excessiva protecção.

A declaração dos direitos da criança em 1921 e dos direitos humanos em 1948, a 2ª Grande Guerra e as opiniões crescentes de que a segregação nos planos educativo e social era indesejável, ajudaram à mudança de filosofia da EEs e Reabilitação, abrindo-se assim caminho à fase de Integração. Também a expansão dos conceitos liberdade, justiça e igualdade fizeram as famílias deixarem a passividade demonstrada até então e mostrarem o descontentamento com os procedimentos escolares que levavam os seus filhos à segregação e inexistência de programas educativos próprios para estes alunos, o que também apressou esta evolução (Correia, 1997).

Em sequência das guerras, apareceu um número elevado de estropiados, amputados, mutilados e perturbados mentais, pelo que a sociedade sentiu a necessidade de repensar o lugar destes e a forma de os tratar. Surge um período de transformações, adaptações e reformulações da EEs, que partem do pressuposto que a escola está à disposição de todas as crianças em igualdade de condições e é obrigação da comunidade proporcionar-lhes um programa público e gratuito de educação adequada às suas necessidades.

Nos anos 70 assistiu-se a uma crescente preocupação da comunidade educativa em integrar os alunos com NEE, ainda que preferencialmente no âmbito

físico e social. Mais tarde reconheceu-se a necessidade de passar de uma integração apenas física e social para a integração a nível cognitivo.

Em 1994, com a Declaração de Salamanca, deu-se mais um grande passo na educação dos alunos “diferentes”, no sentido da inclusão. Esta foi uma Conferência organizada pela UNESCO – Departamento das Necessidade Especiais – em colaboração com o Ministério da Educação e Ciência de Espanha, em que estiveram presentes noventa e dois países, entre os quais Portugal.

A UNESCO (1994) proclama no capítulo introdutório da Declaração algumas ideias que visam a melhoria da educação das crianças com NEE: “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades” e “as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos”.

Foi sem dúvida no século XX que a EEs teve o seu grande desenvolvimento, depois de passar por grandes reformulações, como resultado de grandes mudanças sociais, de uma revisão da teoria educativa e aparecimento de decisões legais que assentam num pressuposto simples: “a escola está à disposição de todas as crianças em igualdade de condições, e é obrigação da comunidade proporcionar-lhes uma programa público e gratuito de educação adequado às suas necessidades” (Correia, 1997, p. 14)

### **3.5.3. Práticas actuais em Educação Especial: Integração e Inclusão**

Actualmente encontramos uma realidade onde as crianças com NEE têm o direito de, sempre que possível, serem educadas nas turmas regulares, sendo responsabilidade da escola regular a educação de todos os alunos, independentemente dos problemas de aprendizagem que cada um deles possa apresentar. No entanto, a Escola e o Sistema de Ensino necessitam de modificações para dar resposta a um dos direitos fundamentais de toda a criança: o direito de uma educação igual e de qualidade, de acordo com as suas necessidades, já que é ainda frequente encontrar alunos com NEE nas classes regulares sem qualquer tipo de apoio (Correia, 1997).

Esta é uma realidade bem conhecida, a da integração em vez da inclusão, que não responde à tal educação de qualidade que a criança tem direito. Segundo Correia (1997), a simples colocação física da criança com NEE na classe regular não é garantia de sucesso escolar, pelo contrário, caso a escola não consiga proporcionar-lhe uma educação apropriada, despejando-o apenas naquele espaço comum, cometerá um acto irresponsável.

Alguns autores como Correria, Cabral e Martins (1997) e Rodrigues (2006) referem que há ainda alguma confusão entre estes dois termos, que para alguns investigadores têm o mesmo significado. Contudo, Rodrigues (2006, p. 78) esclarece sobre esta diferença e nega que a inclusão possa ser uma evolução da integração, como alguns defendem, por três razões: (i) a integração deixou intocáveis os valores menos inclusivos da escola, já que criou uma escola especial paralela à escola regular, onde os alunos deficientes tinham condições especiais de frequência, nomeadamente aulas suplementares, apoio educativo, possibilidade de estender o plano escolar de um ano em vários e condições especiais de avaliação, entre outros; (ii) a escola integrativa separava os alunos em dois tipos, os “normais” e os “deficientes” e só via a “diferença” quando ela assumia o carácter de uma deficiência; (iii) o papel do aluno na escola integrativa foi sempre condicionado. Era implícito ao processo que o aluno só poderia continuar na escola enquanto o seu comportamento e aproveitamento fossem adequados, caso contrário deveria voltar à escola especial. “Assim, o aluno com dificuldades não era um membro em pleno direito da escola, mas tão só uma “benesse” que a escola condicionalmente lhe outorgava”.

Para melhor entendermos esta diferenciação entre as duas práticas mais actuais de colocar alunos com NEE nas classes regulares, podemos recorrer à definição dos dois termos: a integração e a inclusão. Para Nirje (1969, cit. Cunha, 2006) a integração assenta no princípio da normalização, com origem nos países escandinavos na década de 50, defendendo uma aproximação do aluno com NEE o mais possível da sociedade em geral, isto é, que a estrutura e práticas educativas da escola devem ter uma proximidade física, temporal e curricular aos companheiros sem NEE. Note-se que esta definição refere a “proximidade”, o que nos afasta da ideia de acolhimento do aluno com NEE no seio do grupo “normal”; por outro lado, a inclusão é definida por Correia (1997) como a inserção do aluno na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se com apoio apropriado às suas características, por parte de pais e técnicos, entre outros. Estes serviços educativos devem ser complementados com tarefas que envolvam uma

participação comunitária que possibilite ao aluno o desenvolvimento de aptidões inerentes ao quotidiano de cada um, nas áreas do lazer, emprego, ajustamento social, independência social, etc. Mais tarde, o mesmo autor (2003) acrescenta outros pontos a esta referência, como a inserção do aluno com NEE nas escolas regulares, em termos físicos, sociais e académicos, o que vai muito mais além do conceito de integração, onde o aluno com NEE é posicionado numa “curva normal”. A inclusão assume a heterogeneidade que existe entre os alunos e toma-a como positiva para o desenvolvimento de comunidades mais ricas e proficientes. Assim, a inclusão procura levar o aluno com NEE às escolas regulares e sempre que possível às turmas regulares, onde por direito devem receber todos os serviços adequados às suas características e necessidades.

Costa (2006) remete-se a uma definição da UNESCO (2004) de inclusão, que ultrapassa o sector educativo e alarga-se a toda a sociedade, contribuindo para que esta seja igualmente inclusiva e solidária: “A essência da educação inclusiva consiste no direito humano à educação. Uma consequência lógica destes direitos é que todas as crianças tem o direito de receber o tipo de educação que não as descrimine seja porque razão for, tal como casta, etnicidade, religião, situação económica, estatuto de refugiado, língua, género, deficiência, etc, e que cabe aos Estados tomar as medidas necessárias para implementar estes direitos em todos os ambientes educativos”<sup>2</sup>.

Em suma, recorrendo a Rodrigues (2006) podemos sintetizar a diferença entre estas duas perspectivas actuais de ensino de alunos com NEE, referindo que a integração pressupõe uma participação tutelada numa estrutura com valores próprios e aos quais o aluno integrado se tem de adaptar e a inclusão pressupõe uma participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objectivos e direitos de todos os participantes no acto educativo.

#### **3.5.4. Legislação sobre Educação Especial em Portugal**

Caminhando no sentido de uma “Educação para Todos”, Portugal foi tentando adaptar-se e criar uma legislação que não esquecesse os alunos com NEE. Ainda que nem sempre fosse (e seja) fácil atingir os objectivos, já que as condições das nossas

---

<sup>2</sup> Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All (UNESCO, 2004), citado por Ana Maria Costa (2006).

escolas não são as ideais, têm-se verificado importantes alterações legislativas, pelo que de seguida enunciarei alguns desses casos.

A versão original da Lei de Bases do Sistema Educativo refere no artigo 16º a EEs como uma modalidade especial de Educação Escolar, reportando-se no artigo seguinte ao âmbito e objectivos da EEs, de onde consta que “a educação especial visa a recuperação e integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais” e que esta “integra actividades dirigidas aos educandos e acções dirigidas às famílias, aos educadores e às comunidades”. Ainda no artigo 17º, destaca-se a pretensão de que estes alunos sejam apoiados no desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais, na aquisição da estabilidade emocional, no desenvolvimento das possibilidades de comunicação, na redução das limitações provocadas pela deficiência, na inserção familiar, escolar e social, no desenvolvimento da independência a todos os níveis em que se possa processar e na preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida activa.

O artigo 18º do mesmo documento remete-se para a organização da EEs e refere: (i) “A educação especial organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoios de educadores especializados”; (ii) A educação especial processar-se-á também em instituições específicas quando comprovadamente o exijam o tipo e o grau de deficiência do educando”; (iii) “São também organizadas formas de educação especial visando a integração profissional do deficiente”; (iv) “A escolaridade básica para crianças e jovens deficientes deve ter currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas”; (v) “Incumbe ao Estado promover e apoiar a educação especial para deficientes”; (vi) “As iniciativas de educação especial podem pertencer ao poder central, regional ou local ou a outras entidades colectivas, designadamente associações de pais e de moradores, organizações cívicas e confessionais, organizações sindicais e de empresa e instituições de solidariedade social”; (vii) “Ao ministério responsável pela coordenação da política educativa compete definir as normas gerais da educação especial, nomeadamente nos seus aspectos pedagógicos e técnicos, e apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e aplicação”; e (viii) “Ao Estado cabe promover, a nível nacional, acções que visem o esclarecimento, a prevenção e o tratamento precoce da deficiência”.

O Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro, salientou um importante aspecto, ao referir no artigo 2.º que “os alunos com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência, a qual se processa em estabelecimentos regulares de ensino ou em instituições específicas de educação especial, quando comprovadamente o exijam o tipo e grau de deficiência do aluno”, que segundo o artigo 3.º deve dispor de “apoios complementares que favoreçam a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” e artigo 4.º “apoios e complementos educativos que se exercem nos domínios da orientação e psicologia educacional, da acção social escolar e da saúde escolar”.

O Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, preencheu uma lacuna importante na EEs, determinando que as escolas passam a dispor de um suporte legal para organizar o seu funcionamento no atendimento de crianças com NEE. O decreto contém princípios inovadores na legislação portuguesa, resultantes do conhecimento advindo de experiências de integração, tais como: introdução do conceito de “necessidades educativas especiais”, até então definidas como “necessidades educativas específicas”; reconhecimento que os problemas dos alunos devem ser encarados sob um ponto de vista educativo e proposta de descategorização destes, ou seja, o abandono da classificação por categorias de acordo com a deficiência da criança, evitando que seja rotulada; a “Escola para Todos” privilegia a máxima integração do aluno com NEE na escola regular de acordo com o princípio de que a sua educação se deve processar no ambiente mais normal possível, com a utilização de recursos o menos restritivo possíveis e a máxima adequação às necessidades educativas, responsabilizando-se a escola pela procura destas respostas adequadas.

O Decreto 319/91 estabelece também um Regime Educativo Especial, que determina que a escola regular deve desenvolver todas as diligências para responder às dificuldades em acompanhar o currículo normal. Este Regime Educativo Especial consiste em adaptar as condições em que se processa o ensino-aprendizagem de alunos com NEE, nomeadamente adaptações materiais e curriculares, condições especiais de matrícula, de frequência e avaliação, adequação na organização das turmas, apoio pedagógico acrescido e ensino especial. O ensino especial é uma medida muito importante para o sucesso académico do aluno, já que visa um currículo escolar próprio e adaptado, a aprendizagem de técnicas específicas que lhes permitam o acesso ao currículo regular, a aprendizagem sistematizada de



competências que promovam a sua autonomia e integração pessoal e um currículo alternativo.

Uma das alterações legislativas mais recentes neste contexto foi introduzida pelo Decreto-lei nº20/2006 de 31 de Janeiro, que criou o Grupo de Docência de Educação Especial. As funções deste professor são: "promover a existência de condições para a inclusão sócio-educativa de crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter prolongado", colocando definitivamente o caminho da Inclusão como acção central destes profissionais.

### **3.5.5. A Educação Especial na Escola Secundária de Ermesinde**

A PES que desenvolvi este ano na ESE leva-me a dedicar algumas linhas à exposição do funcionamento da EEs naquele estabelecimento. O Regulamento Interno no que se refere à EEs está construído com referência ao Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, documento este que contempla as ideias de outros decretos de lei já aqui mencionados, sem que novas e importantes actualizações tenham sido feitas.

A EEs na ESE, segundo o Regulamento interno, pretende “promover a aprendizagem e a participação de alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, nomeadamente no apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, matrícula e constituição de turmas, processo de avaliação, currículo específico individual e tecnologias de apoio” (p. 88).

O mesmo documento indica que “compete aos docentes em geral, no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, identificar os alunos que exigem recursos ou adaptações no processo de ensino - aprendizagem, dando posterior conhecimento ao Director, nos seguintes termos:

- (i) A identificação das necessidades detectadas será acompanhada com a indicação do tipo de apoio especializado que é considerado mais adequado.
- (ii) O processo de identificação dos alunos é sempre articulado com os Professores que desempenham funções de Apoio Educativo.”

Ao docente de Ensino Especial da ESE compete “promover a implementação das medidas de regime Educativo Especial, nos termos do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, apoiar e orientar os alunos com necessidades especiais resultantes de problemas variados, designadamente insuficiências de aprendizagem, insuficiências socioeconómicas ou outras, apoiar Professores, Directores de Turma, Assistentes Operacionais e Encarregados de Educação na sua acção de integração dos alunos referidos na alínea anterior nas turmas, na escola e na sociedade, acompanhar a evolução dos discentes colocados sob sua alçada, auscultando os respectivos Directores de Turma e Professores e procurando corresponder às solicitações por estes manifestadas, encaminhar discentes para outras instituições de ensino e/ou de apoio, quando necessário e prover ao encaminhamento profissional de acordo com as aptidões dos alunos e com as ofertas de emprego existentes na região”.

Em termos práticos, depois de reconhecido o aluno com NEE, são decididas em Conselho de Turma, com a presença da professora de Ensino Especial da Escola,

algumas questões relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem do aluno, consoante a necessidade deste, como o tipo de adaptações necessárias para o aluno em termos de avaliação, isto é, avaliações com mais tempo de realização, avaliações diferenciadas ou mais simplificadas que para os restantes alunos da turma. Nesta reunião é também decidido: (a) quem será o tutor que acompanha o aluno, que geralmente não é a professora de Ensino Especial, dada a sua sobrecarga horária, (b) a necessidade de acompanhamento psicológico para cada aluno e (c) os professores de reforço de cada disciplina, que não são necessariamente os professores da turma, uma vez que além das aulas que o aluno com NEE assiste junto da sua turma, é proposto um reforço mais individualizado durante quarenta e cinco minutos semanais a cada disciplina, onde o aluno com NEE terá uma importante oportunidade de retirar dúvidas e aprender ao seu ritmo, dado que nem sempre a aula na turma regular permite o apoio individualizado que necessita.

Recomenda-se que as turmas com alunos com NEE sejam mais pequenas, facilitando assim a integração do aluno com dificuldade e a actuação do professor, sem que os restantes alunos sejam prejudicados. A ESE tenta responder a essa adaptação, contudo nestes últimos anos tem sido mais difícil a sua concretização, dada a superlotação da escola e os cortes orçamentais na Educação.

Nas aulas com a turma, o aluno com NEE pode ter o acompanhamento de um professor de apoio, quando necessário, que promova uma ajuda mais individualizada que o professor da turma, ou poderá ainda nalgumas ocasiões ser encaminhado para a Sala de Estudo onde trabalha com o professor de apoio.

O caso particular da Educação Física, pela sua componente prática, funciona de forma ligeiramente diferente, já que o aluno não tem o professor de apoio no ginásio e geralmente trabalha integrado na turma, conseguindo acompanhar a sessão. Há também nesta disciplina a possibilidade de fazerem outras tarefas na Sala de Estudo, contudo a componente prática no seio da turma tem sido privilegiada e conseguida.



#### **4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL**



## **4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL**

### **4.1. Reflexão da Prática Profissional com referência ao Plano de Objectivos**

O EP apresenta-se dividido em quatro áreas de desempenho, cada uma com tarefas próprias. Tendo por base o Plano de Objectivos traçado para os EE, vou percorrer as tarefas e objectivos da Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem (área 1), Participação na Escola (área 2), Relações com a Comunidade (área 3) e Desenvolvimento Profissional (área 4), reflectindo sobre o caminho percorrido e resultados conseguidos.

A primeira tarefa a realizar na entrada na Escola prendeu-se com a análise do Programa de EF e do Projecto Curricular da Disciplina de EF que a ESE tinha definido. Nesta análise, tomamos contacto com as directrizes do Ministério de Educação para o ano lectivo a que íamos leccionar, no meu caso o 11º ano, percebendo depois a adaptação que a Escola fez deste documento orientador para o contexto específico daquela realidade escolar. Desde logo achei que seria necessário o dobro do tempo disponível para as seis modalidades recomendadas para a leccionação. Mais que isso, para cada uma das modalidades, e de forma mais acentuada nos jogos desportivos colectivos (JDC), recomendava-se uma extensão de conteúdos bastante significativa. Supõe-se que os conteúdos mais básicos sejam só lembrados, mas o que acontece na realidade é que os alunos surgem no início do ano lectivo como se nunca tivessem aprendido a modalidade, exigindo-se sempre que as aulas comecem pelos conteúdos mais básicos, o que dificilmente permite chegar aos conteúdos mais complexos.

O problema dos constantes recomeços no ensino das modalidades desportivas é generalizado à maioria das escolas, já que na EF vive-se um ciclo vicioso de iniciação permanente das modalidades (Graça, 2003), havendo uma tendência para, particularmente nos JDC, repetir ao longo dos anos as unidades de introdução aos jogos, sem que se consiga avançar no desenvolvimento dos conteúdos (Ricardo, 2005). Isto é a consequência da Orientação Curricular para a EF, Desenvolvimento Educacional, que segundo Ricardo (2005) parte do princípio que quanto maior a diversidade de actividades oferecidas, melhor estará informado o aluno e maior a possibilidade de ir ao encontro das preferências de cada um e, nessa sequência,

maior será a probabilidade de este incluir voluntariamente uma actividade desportiva nos seus hábitos de vida.

Segundo Ennis (1999, cit Ricardo, 2005) o insucesso pedagógico dos JDC na escola deve-se em grande parte ao currículo de múltiplas actividades. A autora refere algumas características deste modelo, determinantes para o insucesso da aprendizagem, que passam por (i) pequenas unidades temáticas, (ii) ausência ou fraca sequência pedagógica entre aulas, unidades de ensino e anos de escolaridade, (iii) pouca ou nenhuma exigência de aplicação táctica das habilidades durante o jogo e (iv) pouca ou nenhuma instrução ou supervisão durante o jogo.

## Os alunos

A primeira aula serviu para conhecer os alunos e recolher algumas informações importantes sobre estes, como o agregado familiar, a situação sócio-económica e a relação com a EF. Estas informações foram extremamente importantes para perceber o “porquê” de alguns comportamentos. Temos como exemplo desta situação, um certo momento nas minhas aulas em que um grupo de alunas se recusou a realizar uma determinada tarefa, o que perante os restantes alunos poderia reflectir-se numa perda de autoridade da professora. O PC chamou-me a atenção para esta perda de controlo que estava a acontecer, recomendando-me que tentasse resolver o problema, ou caso contrário ele próprio tomaria o comando da situação no que se refere aos comportamentos destas alunas, algo que o PC apenas queria fazer caso a minha tentativa não surtisse o efeito desejado. Assim, no final da aula, reuni as três alunas e expus a situação, referindo que aqueles comportamentos, além de prejudicarem a avaliação das próprias e a aprendizagem dos colegas, estavam a trazer pontos negativos à minha própria avaliação, questionando-as depois se a minha postura perante a turma merecia essa falta de consideração. A aluna mais relutante foi a Andreia<sup>3</sup>, mas as outras duas alunas logo pediram desculpa e referiram que eu não merecia ser prejudicada pelos seus comportamentos, pelo que iriam modificar as suas atitudes.

*“No final da aula tive uma conversa com as alunas cujo comportamento não estava a corresponder ao desejado e a mais problemática, a Andreia, mostrou-se pouco compreensiva com a questão que lhe tinha colocado. No fundo sei que as minhas palavras podem ter causado algum efeito, mas a*

---

<sup>3</sup>Pseudónimo criado para garantir o anonimato da aluna.



*aluna assume uma capa intransigente, que por vezes teima em cair, e hoje era um desses dias. Esta atitude da aluna, que acontece com todos os professores, poderá resultar de um seio familiar instável, como tomei conhecimento numa das reuniões de conselho de turma. Esta atitude de “bater de frente” parece-me ser um pedido de atenção, daí que para mim seja difícil ter uma atitude drástica e tentar sempre resolver a situação apelando ao seu bom-senso e de uma forma indirecta fazê-la sentir que tem muitas potencialidades a explorar.”*

(Reflexão aula n.º 41, Fevereiro 2010)

Ao perceber que vivia com os avós e que a relação com os pais e irmãos era algo problemática, concluí que aquelas atitudes eram formas de chamar a atenção, tentando sobrepor-se à autoridade na aula e assim, sem que a aluna se apercebesse, fui colocando-a em papéis com mais visibilidade nas tarefas e dando mais reforços positivos, de forma a motivá-la para as aulas e fazer com que se sentisse com o papel de modelo. Assim consegui ter maior controlo sobre a aluna e restante turma, já que esta agia com uma líder do grupo. Esta estratégia também já havia sido uma recomendação que o professor de Português tinha feito à colega de Filosofia, num Conselho de Turma, que insistia em punir a aluna, o que não estava a resolver a situação, muito pelo contrário.

Nesta turma encontrei algumas alunas cujos desempenhos eram pouco satisfatórios, no geral, o que na maioria dos casos era por falta de empenho ou de motivação. Nalguns casos a motivação acabou por surgir e alunas que em anos anteriores não gostavam de EF ou não gostavam da forma como esta era tratada, referiram que começavam a gostar da disciplina e tinham vontade em fazer as aulas, o que logo mostra que além de me terem recebido bem enquanto pessoa, ficaram agradados com o “eu” profissional.

*“Em conversa com os alunos, muitos revelaram que gostaram da minha postura, porque conseguimos manter uma relação cordial, de respeito, proximidade, sem se descurar a disciplina, que os alunos valorizam (apesar de pensarmos que não). Uma aluna que no início do ano me disse com relutância que a Educação Física era dispensável na sua formação, uma vez que queria ser jornalista, nesta aula confessou-me que passou a gostar de Educação Física, porque aprendia nas aulas, em vez de estar simplesmente a correr. Enquanto professora é reconfortante ouvir isto, porque é uma prova que estamos a conseguir motivar os nossos alunos e fazer com que aprendam, dando um ânimo ainda maior para a continuidade deste trabalho.”*

(Reflexão da aula n.º 27, final do 1º Período)

No decorrer de algumas conversas com os alunos e das manifestações de carinho que eles demonstraram no final do ano lectivo, sei que os meus alunos gostaram de mim enquanto professora e da forma como trabalhei. Não só a cordialidade que havia entre nós, mas também a minha constante intervenção junto deles e o deixar transparecer que gostava de lhes dar aulas, eram os responsáveis por um ambiente positivo na aula, onde naturalmente os alunos se sentem mais motivados para participar. Este ambiente positivo que tentei trazer para as minhas aulas e para a relação com a turma acredito ter sido fundamental para que os alunos aprendessem e nunca tivessem receio em expor dúvidas. Sobre isto, Siedentop (1983) sublinha que uma atitude positiva e o entusiasmo que o professor deposita na sua intervenção pedagógica tornam o ensino mais eficiente e estabelece um ambiente favorável ao mesmo.

### **Avaliação**

As primeiras aulas foram destinadas a avaliações iniciais, onde me deparei com um grupo relativamente homogéneo em termos de desempenho. Com satisfação reparei que esta não era uma turma onde os rapazes eram bons em tudo e elas apresentavam um desempenho inferior. Pelo contrário, as alunas que desde início mostraram-se mais versáteis em termos desportivos, acabaram por fazer um ano lectivo com menos oscilações nos desempenhos do que os rapazes, mantendo bons desempenhos em todas as modalidades, enquanto os rapazes tiveram uma quebra muito acentuada na Aeróbica.

As avaliações foram feitas de formas distintas. Para a avaliação inicial nunca utilizei listas de verificação nem escalas de apreciação, porque perco muito tempo nesses registos e inicialmente não considerava que isso fosse fundamental nem que fosse trazer mais qualidade ao meu ensino do que registos globais, que situassem a turma num nível de aprendizagem:

*“...As características que retirei (da avaliação inicial) fazem-me enquadrar a turma na forma básica de jogo 2, devido a questões básicas que ainda não estão bem consolidadas, mas com o empenho da turma acredito que consigamos ver uma evolução das suas prestações no jogo. Começarei então por trabalhar os conteúdos numa situação mais facilitadora de 3x3 em meio campo e uma só tabela, passando depois para jogo 3x3 em campo inteiro até chegarmos ao jogo formal, assim como determina o Projecto Curricular de Educação Física da Escola.”*

(Módulo 6 do Modelo de Estrutura de conhecimentos de Basquetebol, Outubro 2009)

Assim, nas avaliações iniciais retirava uma impressão geral do desempenho da turma, prestando também atenção nos melhores desempenhos e nos alunos com mais dificuldade, de forma a poder agrupá-los quando queria trabalhar consoante os níveis de desempenho de cada um, o que não acontecia sempre, já que acho que essa diferenciação acaba por desmotivar os alunos com prestação menos satisfatória. Dado que a turma era relativamente homogénea, esta informação parecia-me ser suficiente para determinar os conteúdos a abordar e os objectivos para cada modalidade desportiva e, consoante as respostas que a turma ia dando ao longo das sessões, ia aferindo o planeamento, caso fosse necessário.

Para as avaliações sumativas recorri a listas de verificação, simples e destacando os critérios de êxito dos conteúdos em que mais tínhamos insistido nas aulas. Nas primeiras avaliações tive muita dificuldade em preencher todos os itens, pelo que modalidade após modalidade fui tentando simplificar cada vez mais e reduzir os parâmetros observados. Paralelamente ia fazendo registos informais durante as aulas, onde escolhia um pequeno grupo e registava se cada aluno realizava ou não os principais critérios de êxito das tarefas em determinada sessão, que além de funcionarem como avaliação contínua, ajudavam no preenchimento da grelha em casos que não conseguia registar todos os alunos durante a avaliação.

*“As avaliações parcelares não levantaram grandes problemas, porque fomos apoiados pelo professor cooperante a utilizarmos registos práticos para recolha de informação importante. Também aqui o sentido prático do nosso orientador foi fundamental, porque deixou-nos trabalhar com ferramentas que considerávamos úteis e fáceis de utilizar, sem nos prender a formas de registo mais complexas, em que na maioria das vezes as notas são atribuídas aos acaso, pelo elevado número de parâmetros que comportam. Mais complicado foi reflectir sobre as notas finais, sobre a sua justeza, com comparações inevitáveis entre alunos. Apesar disso, acredito que consegui uma avaliação séria e justa, abstraindo-me de preferências que naturalmente existem sobre alguns alunos.”*

(Reflexão Global do 1º Período, Dezembro 2009)

O facto de recorrer a diferentes formas de recolher informação trouxe-me um problema: apesar de registos informais que ia fazendo ao longo das aulas, quando queria fazer a avaliação sumativa não tinha dados concretos para avaliar a evolução do aluno. Ainda assim, a evolução desde o início da unidade didáctica até ao final da abordagem da modalidade foi tida em conta, recorrendo à memória e alguns

rascunhos que ia fazendo ao longo das sessões. Tenho consciência do pouco rigor que esta avaliação tem, contudo, perante os erros que já tinha cometido, esta era a única forma de trazer justeza à avaliação. Posto isto, deverei futuramente reformular a forma como faço as avaliações, uniformizando o instrumento utilizado nos vários momentos de avaliação, de forma a conseguir que esta contemple a evolução dos alunos. Além de ser uma avaliação mais justa e rigorosa para os alunos, ao perceber que determinado conteúdo teve uma evolução pouco significativa pela maioria da turma, posso concluir que a abordagem desse mesmo conteúdo não aconteceu da forma mais correcta, pelo que deverá ser repensada com vista à sua melhoria.

Ainda referente aos registos da avaliação formativa que ia fazendo, estes permitiram-me também resolver outra situação que surgiu em avaliações: em algumas avaliações deparei-me com desempenhos diferentes do habitual, geralmente alunos que durante a aula tinham respostas muito satisfatórias, mas durante a avaliação não atingiam o nível que realmente tinham, por razões de variada índole, e assim a avaliação tinha em conta o verdadeiro desempenho do aluno, em vez de contar uma prestação mais negativa, devido a um dia menos bom.

## **Planeamento**

Feitas as avaliações iniciais dos alunos em cada modalidade, passei à planificação anual e das unidades didácticas. Relativamente à distribuição das modalidades ao longo do ano lectivo, optei por uma abordagem concentrada das modalidades individuais, por ser um número de aulas mais reduzido. Uma vez que as unidades didácticas dos desportos colectivos eram mais extensas, decidi ensinar o Basquetebol de forma concentrada no primeiro período, o Futebol mais disperso pelo segundo e terceiro período, e o Voleibol, apesar de distribuído pelo primeiro e segundo período, teve as suas sessões mais próximas umas das outras. Com estas diferentes formas de distribuir as sessões, pretendia perceber qual a forma de abordagem que promovia melhores resultados na aprendizagem, naquele contexto particular. Observei uma maior aprendizagem dos alunos, sem dúvida, no Voleibol, que apesar de ter sido de abordagem mais continuada, à semelhança do Basquetebol, teve melhores resultados por ser o JDC que os alunos preferiam e a natural motivação deles perante uma modalidade do seu agrado reflectiu-se num empenho maior e, por conseguinte, num maior sucesso na aprendizagem.

Os planos de aula eram feitos com base nas unidades didáticas, contando sempre com a reflexão da sessão anterior, que me permitiria perceber se a sequência dos conteúdos poderia continuar conforme planeado ou se deveria insistir mais em alguns critérios de execução antes de aumentar a complexidade naquele conteúdo ou passar para o conteúdo seguinte, em caso de resposta positiva dos alunos.

O plano de aula, aparentemente simples, levantou-me várias questões. Inicialmente perdia horas na sua realização, explicando muito pormenorizadamente as tarefas, colocando um excesso de critérios de êxito e com várias dificuldades em formular os objectivos para aula. Para resolver as minhas lacunas contei com a ajuda da PO e do PC, que me ajudaram a clarificar e pôr em prática aquilo que lia nos apontamentos de Didáctica e que tinha dificuldade em concretizar. Para quem não os conhece, os planos de aula podem parecer dispensáveis, no entanto aquela simples folha suporta aspectos de organização, antecipação de problemas que possam surgir, gestão do espaço e ajudam-nos a cingirmos ao que é essencial, para evitarmos um excesso de informações na hora de explicar aos alunos as tarefas e de corrigir os seus desempenhos.

*“Esta é a primeira modalidade de Atletismo onde vi que os alunos aprenderam, que perceberam e aplicaram. (...) Esta modificação aconteceu por várias razões: desta vez coloquei-me na pele do aluno, realizei todas as tarefas que queria que repetissem e logo daí me apercebia o efeito dessa tarefa, as dificuldades da execução, como a explicar melhor e onde enfatizar os feedbacks, o que sem dúvida ajudou a clarificar a informação e escolher apenas o que realmente contribuía para a aprendizagem, sem os maçar com tarefas e informações mais acessórias”.*

(Reflexão da aula n.º 59, Maio 2010)

Siedentop (2000) acerca deste excesso de informação refere que a maior parte dos professores de EF fornecem mais informação do que aquela que os alunos podem utilizar no primeiro contacto com a tarefa, gastando mais tempo que o necessário na apresentação da mesma. Segundo o autor, os alunos aprendem mais eficazmente quando têm acesso a uma boa ideia geral de como realizar e são informados dos principais aspectos críticos. Ora, as dificuldades iniciais que apresentei, tinham uma das justificações num excesso de critérios de êxito para a tarefa. “O que quero que os meus alunos façam?” e “o que quero efectivamente trabalhar nesta tarefa” ajudaram-me a simplificar o planeamento e, por conseguinte a ser mais concisa na prática, o que se repercutiu numa rentabilização do tempo de aula.

## **Realização**

Por vezes sentia que perdia muito tempo na transmissão de informação e que no fim os alunos não tinham percebido. A simplificação de ideias que fui conseguindo fazer na fase de planeamento, paralelamente com um maior recurso a demonstrações (algo que o PC apontou ser importante para simplificarmos as transmissões de informação), ajudou-me a melhorar na realização. Segundo Rink (1993), a apresentação das tarefas dos professores mais eficazes é caracterizada pela clareza, pelo uso frequente de demonstrações, mesmo que seja uma habilidade de natureza aberta, e pela utilização de palavras-chave e de informação que dê ao aluno as características da tarefa. Sobre as demonstrações, Siedentop (1991) acrescenta que para facilitar a compreensão deve-se demonstrar a habilidade em condições o mais próximo possível do contexto em que vai ser usada e de vários ângulos. Deve-se tentar que esta seja a mais perfeita possível e recorrer a alunos para a demonstração.

Ao conseguir focar melhor o objectivo das tarefas ou da sequência de tarefas e quais os critérios de desempenho que queria que estivessem presentes nas respostas dos alunos, também consegui com mais facilidade fornecer feedbacks que efectivamente contribuíssem para a melhoria do desempenho do aluno. Sou muito interventiva, estou constantemente a reforçar desempenhos positivos ou corrigir os erros, porque acredito que essa intervenção motiva o aluno. De igual modo, o feedback dá referências ao aluno do seu desempenho, para que este tenha informação e possa avaliar a sua evolução. O feedback pedagógico, segundo Piéron (1999, cit. Serra, 2001), pode ser definido como uma informação proporcionada ao aluno para ajudá-lo a repetir os comportamentos motores adequados, eliminar os comportamentos incorrectos e conseguir os resultados previstos. O feedback deve focar particularmente os aspectos críticos da execução destacados durante a informação da tarefa. O professor deve esforçar-se por acompanhar a prática dos alunos, verificando se ela é congruente com a descrição (Siedentop, 1991).

Para melhorar a qualidade dos feedbacks que emitia, tentei ter em conta algumas recomendações de Mesquita (1997), em relação à eficácia do feedback pedagógico. A autora sintetiza algumas características: (i) ser curto para concentrar a atenção do aluno e permitir que este retenha a informação recebida; (ii) ser específico, de forma a assegurar a concentração do aluno nos aspectos que se prendem directamente com a acção realizada; (iii) ser oportuno e atempado, para que o aluno tenha possibilidade de corrigir de imediato o erro cometido; (iv) ser prescritivo em vez

de descritivo, podendo assim o aluno perceber como deve efectuar o movimento; (v) e ser preferencialmente audiovisual, uma vez que assim fica facilitada a compreensão e a retenção da informação recebida pelo aluno.

Ao observar as respostas motoras dos alunos, algumas vezes reparei que o pretendido não estava a ser cumprido, o que em determinadas situações conclui ser o resultado de uma explicação mal efectuada e sem demonstração, remetendo-me mais uma vez às falhas que acima referi. As dificuldades na apresentação das tarefas, nalguns casos, tinham uma justificação muito simples: falta de domínio dos conteúdos, algo que a PO referiu na reunião de reflexão das minhas aulas observadas. Rink (1996, cit. Serra, 2001) suporta isso mesmo, ao indicar que a apresentação pode não ser eficaz devido à falta de domínio dos conteúdos pelo professor e consequente incapacidade de apresentar informação exacta e apropriada ou por não conseguir fazer uma selecção da informação adaptada às necessidades daqueles alunos ou não adoptar estratégias apropriadas para comunicar a informação. O desenvolvimento do conteúdo não se fica pela capacidade de estruturar uma sequência de tarefas, passando também por dar a informação sobre como realizar a tarefa, alterar a complexidade da mesma, refinar focando a atenção do aluno num aspecto particular da execução e criar uma situação favorável para a aplicação do que foi ensinado (idem), algo que admito nem sempre ter conseguido por essa falta de conhecimento.

## **Reflexão**

O que reflecti acerca do meu desempenho enquanto professora e as conclusões e modificações daí decorrentes foram uma fonte de aprendizagem. O apelo e estímulo à reflexão foi um dos pontos fortes no EP. Mais que corrigir e sugerir alterações ou correcções, os PC e PO estimulavam à reflexão, pedindo a nossa opinião sem antes terem tecido qualquer comentário, para não nos delimitar uma via de resposta. Sem dúvida que este hábito de reflectir e ser crítica em relação ao meu trabalho foi algo que me ajudou a melhorar em sessões seguintes. Alarcão (1996) é da opinião que se aprende a fazer fazendo, mas também reflectindo à luz do que já se sabe, com vista à acção renovada. Segundo a autora, é neste processo de acção-reflexão-acção que se desenvolve o saber profissional.

As observações das aulas dos colegas do núcleo de estágio e do PC foram outra fonte de conhecimento, já que através da análise do que vê os colegas e o supervisor fazer e através das opiniões que recolhe do que ele próprio faz, o professor

em formação tem outra visão do seu trabalho e desenvolve assim um processo de conhecimento da sua prática (Rodrigues, 2009). As críticas do PC e PO são indispensáveis, já que são feitas com base em vasta experiência e conhecimento, mas também é para mim muito importante saber o que outros, numa posição semelhante à minha, pensam da minha acção. As críticas construtivas fruto dessas reflexões ajudaram-me a repensar a minha actuação enquanto profissional, levando à reformulação e melhoria da minha prática.

## **Reuniões**

Saindo agora da minha “sala de aula”, vou me remeter às reuniões do grupo de EF e Conselhos de Turma. Em ambos deparei-me com opiniões diversas e diferentes formas de trabalhar, mesmo dentro do grupo de EF, onde por vezes uma temática levantava discussão de vários pontos de vista.

*“Nesta reunião foram discutidos vários assuntos e a ideia principal que daqui retiramos é que há diferentes concepções de Educação Física, diferentes formas de trabalho, diferentes formas de avaliação. Sem um delineador concreto como acontece nas outras disciplinas, a Educação Física fica um pouco ao critério de cada profissional, das suas formas de entender o Desporto e Educação Física e da sua própria personalidade. É por isto que vemos diferentes critérios, diferentes abordagens, diferentes métodos (...).”*

(Reflexão da Reunião do Grupo de EF, Novembro 2009)

Tendo em conta um objectivo comum, todos tivemos que nos adaptar às decisões da maioria, que nem sempre foram as melhores, mas que durante a reunião, apresentados vários pontos de vista, pareciam ser a solução mais indicada. Lembro-me da reunião feita acerca do Fitnessgram, onde se ponderou fazer ou não as avaliações numa única semana, todas as turmas em aula ao mesmo tempo. Inicialmente parecia simples com cada turma numa estação, mas na aplicação percebeu-se que foi uma escolha menos bem conseguida, já que as estações tinham tempos de ocupação diferentes e no final da semana havia turmas sem todos os registos efectuados. De igual modo, gerou-se muita confusão na ambiguidade de critérios de execução. Apesar das indicações do manual, faltou uma reunião com exemplos práticos, onde todos os professores tomassem o mesmo critério para as



execuções, porque a forma como aconteceu a actividade gerou críticas por parte dos alunos, já que uns professores eram menos exigentes na forma de execução, enquanto outros seguiam com exactidão o protocolo. Sem tentar desculpar as nossas falhas na organização de actividades na Escola, verificou-se que uma actividade organizada pelos professores mais experientes acabou por ter falhas. Por muita experiência que os professores tenham, é sempre complicado coordenar actividades em que há muitas pessoas envolvidas, o que neste caso foi bem visível no que concerne aos critérios de execução. Em reflexão posterior, concluiu-se isso mesmo, assim como poderia ter sido mais eficaz se optássemos por cada professor fazer individualmente as avaliações nas suas turmas, algo que o grupo referiu que terá em conta no próximo ano lectivo.

Os Conselhos de Turma foram, ainda mais, um palco de opiniões divergentes, essencialmente no que se refere à disciplina. Sendo esta uma turma “enérgica”, como já referi, eram apresentados vários registos nos comportamentos, nalguns casos preocupantes, o que sem dúvida se deveria à postura do professor de cada uma das disciplinas, originando-se assim diferentes opiniões e algumas discussões.

Nas reuniões de Conselho de Turma tomei contacto com o trabalho de Director de Turma e todas as burocracias relacionadas com este cargo, que mais tarde terei que saber resolver. Sem participação activa nestes domínios, a presença nas reuniões deu-me já uma ideia do trabalho a desenvolver pelo Director de Turma e tarefas a realizar durante os Conselhos de Turma, em particular no tocante à avaliação.

### **Actividades Desenvolvidas**

Durante o ano lectivo realizamos algumas actividades. Começamos pelo Corta-Mato, que decorreu de forma muito positiva, superando as expectativas depositadas num grupo inexperiente. Quase tudo foi controlado e antecipado, e os imprevistos facilmente foram resolvidos, determinando assim o sucesso do evento. Face a isto, as expectativas para a actividade seguinte a organizar, o Mega Sprint, eram muito altas. No entanto tivemos algumas falhas que, sem terem impedido a realização das actividades, retiraram qualidade no decorrer das mesmas. O Mega Sprint aconteceu numa fase do nosso trabalho em que as atenções estavam muito depositadas na área 1 e o tempo disponível para nos reunirmos era escasso. Apesar de termos iniciado mais cedo a organização deste evento, foi um momento em que não estávamos empenhados a 100% na mesma e tínhamos um elemento do grupo ausente, por

questões de saúde. Fomos desenvolvendo as tarefas que cada um tinha ficado responsável, no entanto faltou-nos mais diálogo, para nos termos apercebido antes das falhas que podiam acontecer.

Ao longo do ano, com o acumular do trabalho das outras unidades curriculares de Mestrado e do RE, fomos centrando cada vez mais a nossa atenção no trabalho de docência e descurando o resto. Se o Mega Spinter já tinha revelado lacunas, a aula de campo a Esposende foi um completo fracasso. Todos, sem excepção, falhamos ao incumbir o colega João de tratar da visita, já que fazia parte da empresa com a qual íamos trabalhar. Só que soubemos já perto da data do acontecimento que o preço era elevado, o que colocaria problemas nas inscrições. E tal verificou-se na realidade, já que não tivemos o número mínimo de alunos necessários para se cumprir a actividade. Foi uma grande falha que cometemos, um projecto deitado por terra, e que assim deixou um objectivo por cumprir na área 3. Se tivéssemos procurado mais possibilidades, teríamos certamente encontrado uma empresa que nos oferecesse uma relação qualidade/preço mais ajustada.

Das tarefas da área 2, o Desporto Escolar foi a área em que mais intervim. A Escola tem tradição no Desporto Escolar, apresentando várias modalidades, onde o Voleibol é a que regista uma maior adesão dos alunos, o que se reflecte em vários escalões e diferentes níveis, que o Professor responsável não estava a conseguir treinar sozinho. Numa pequena conversa na sala dos professores, onde o Professor Cassiano revelou precisar de apoio nos treinos, fiquei entusiasmada, porque sempre gostei de Voleibol. E assim comecei a treinar o grupo de iniciados e alguns juvenis em fase de iniciação no clube de Desporto Escolar. O trabalho que este grupo precisava era acima de tudo relacionado com a relação com bola, já que o domínio técnico era muito baixo. Assim, as primeiras aulas foram quase unicamente destinadas a exercícios critério, onde corrigia as execuções técnicas e quando os alunos já começavam a conseguir com mais facilidade a sustentação da bola passamos a incluir situações de jogo reduzido, para que comesçassem a aperceber-se das interacções com os colegas e do funcionamento enquanto equipa.

*“O passe, manchete, deslocamentos, posição fundamental e serviço por baixo foram os conteúdos que prevaleceram durante o primeiro período lectivo e no segundo período, dada a evolução que os alunos apresentavam, passamos para situações de jogo 4x4, e introduzimos novos conteúdos, como remate e serviço por cima...”*

*“Em certo ponto do segundo período o número de presentes nos treinos tornou-se mais reduzido, havendo apenas entre seis a oito alunos em média, quando já tínhamos trabalhado num grupo com o triplo dos elementos, e os alunos que ficaram eram os tecnicamente menos evoluídos. Assim, demos uns passos atrás na progressão que se tinha criado, esquecendo os conteúdos mais complexos que anteriormente começavam a ser incluídos, e orientamos o jogo essencialmente para os pares, porque a relação número de alunos e espaço já o permitia e assim passaríamos a focar os treinos no objectivo do final da época, o torneio de Gira-Voley, onde os alunos competem em pares.”*

(Reflexão da participação no Desporto Escolar, Maio 2010)

Comecei os treinos de Desporto Escolar com um grupo de cerca de vinte elementos, que inclusive não permitiu começarmos por jogos 2x2, dadas as limitações espaciais. A evolução que estava a registar-se neste grupo era bastante satisfatória, mas durante o segundo período tivemos várias desistências. Alguns casos eram justificados com notas negativas que os alunos estavam a ter e o castigo era não poderem participar no Desporto Escolar. Com o tempo, o grupo foi reduzindo o número de participantes e no terceiro período já só tínhamos cerca de 1/3 dos alunos iniciais.

O grupo mais pequeno no terceiro período, permitiu orientar mais os treinos para o objectivo de final de época, o torneio de duplas de Gira-Voley. Assim, as sessões neste último período lectivo foram na sua maioria destinadas a jogo, incluindo-se, quando necessário, alguns exercícios critério para correcção de alguns conteúdos que não estavam tão bem dominados,

Apesar de ser apenas uma auxiliar neste processo, sempre tive autonomia com o meu grupo e o Professor Cassiano nunca interveio no meu trabalho, o que me fez sentir responsável por aqueles alunos e empenhar-me muito mais, levado este trabalho com muita seriedade. Os feedbacks dos alunos e do Professor Cassiano foram bastante bons, o que aliado à evolução que o grupo teve fez-me ter uma avaliação muito positiva do trabalho que desenvolvi nesta área.

### **Desenvolvimento Profissional**

A Área do Desenvolvimento Profissional levou-me à realização de várias tarefas ao longo do ano, começando pelo PFI, que salientava o “eu”, a minha personalidade, as minhas experiências e expectativas, importantes para perceber a minha forma de actuação enquanto professora. Numa vertente de pesquisa, efectuamos um ensaio

sobre temas relevantes na EF, onde me debrucei sobre a questão das NEE, que faz uma introdução ao tema que mais à frente desenvolvi no estudo, no sentido de uma crítica aos currículos académicos dos cursos de Desporto e Educação Física, que depositam pouco destaque na temática das NEE e inclusão. Face a uma Educação que cada vez mais promove a igualdade, a reforma educativa na formação de professores é um ponto de partida que considero fundamental para a mudança da realidade das nossas escolas, onde o aluno com NEE é constantemente dispensado das aulas, porque o professor não sabe como lidar com estes casos, nem conhece as potencialidades do trabalho com um aluno “diferente”.

Toda a informação aqui mencionada esteve presente num Portefólio Digital, que permitia a qualquer momento que o PC e PO tomassem conhecimento de como decorria o meu EP. As minhas opções eram o resultado de reflexões anteriores, daí que me tenha esforçado por manter o Portefólio actualizado, para que os professores percebessem o porquê da minha actuação e das minhas escolhas.

## 4.2. O Professor Reflexivo

***“Só o EU se aprende a si próprio. Como sujeito que se questiona a si mesmo, o eu consegue a autonomia”.***

Habermas

O mundo actual regista constantemente mudanças que fazem com que os conhecimentos científicos, técnicos e sociais válidos até um dado momento, rapidamente se tornem ultrapassados. Perante esta realidade, a Escola está a adaptar-se para responder à mudança, deixando de ter a função primordial de ensinar conhecimentos factuais e apostar antes na fomentação de uma atitude autónoma dos formandos, onde estes adquirem conhecimentos e são capazes de os aplicar com flexibilidade e criatividade, consoante os diferentes contextos e circunstâncias. A promoção da autonomia do aluno é uma das marcas do Processo de Bolonha, que deposita no aluno cada vez mais a responsabilidade pelo que aprende e acentua ainda mais o papel activo na sua formação. Segundo Alarcão (1996, p.187), “educar para a autonomia implica fazer um ensino reflexivo que, por sua vez, se baseia numa postura reflexiva do próprio professor”.

Zeichner (1993) definiu o processo de reflexão como sendo uma acção que implica uma apreciação activa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, tendo como base os motivos que a justificam e as consequências que dela resultam. “Ser reflexivo é uma maneira de ser professor” (idem, p. 18).

Wallace (1991, cit. Amaral et al, 1996) apresenta três modelos de formação profissional de professores, o modelo de mestria (*craft model*), o modelo da ciência aplicada (*applied science modelo*) e o modelo reflexivo (*reflective model*). Este último merecerá mais detalhe, porque ao longo do meu EP foi segundo este modelo que o PC actuou, reproduzindo as indicações de Amaral e seus colaboradores (1996), que referem que o supervisor de estágio (neste caso o PC) deve ser o “facilitador da reflexão, consciencializando o formando da sua actuação, ajudando-o a identificar problemas e planificar estratégias de resolução dos mesmos, numa base de colegialidade que enquadra o formando como pessoa capaz de tomar a seu cargo a responsabilidade pelas decisões que afectam a sua prática profissional” (idem, p. 97).

Nem sempre encontrei respostas para as questões que me iam surgindo nas retrospectivas, mas o hábito da reflexão deixou-me sem dúvida mais alerta e acima de tudo crítica em relação ao meu trabalho. A reflexão consciente e crítica é um meio

fundamental para o professor se avaliar e desenvolver-se enquanto profissional, de forma a melhorar ou rectificar o seu trabalho. Segundo Amaral e colaboradores (1996), um professor reflexivo será capaz de se interrogar, criticar a sua própria prática e fazer juízos de valor sobre o seu trabalho e o produto daí resultante.

O professor deve ser um prático e um teórico da sua prática, fazendo da reflexão sobre o seu ensino o primeiro passo para quebrar o acto de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de determinada realidade (Cardoso et al, 1996). O parágrafo seguinte da reflexão no final do 2º período refere-se às aulas de Atletismo, em que tive várias dificuldades em me afastar do “pensamento dominante” que trazia da formação académica.

*“À semelhança do primeiro período, o Atletismo foi a modalidade que mais frustração causou na leccionação. Depois da experiência do ano anterior da Didáctica de Desporto II – Atletismo, acreditava que tinha bastantes formas criativas de abordar as diferentes disciplinas do Atletismo. Acontece que na realidade os conhecimentos e capacidade de entendimento dos alunos na modalidade eram muito baixos e rapidamente percebi que todos os exercícios que acreditava serem uma mais-valia para as aulas necessitavam de uma reflexão cuidada, porque o tempo disponível era curto e, como tal, teria que me concentrar no essencial e perceber qual o real contributo de cada um deles para a aprendizagem dos alunos.”*

(Reflexão Global do 2º Período, Março 2010)

Em contextos diferentes, as tarefas e sequências de tarefas para atingir determinado objectivo, que aprendi em Didáctica de Atletismo, eram pouco úteis para a nova realidade, mas mediante o sucesso que eles tiveram na Didáctica de Atletismo, foi para mim difícil quebrar com aquela forma de trabalho, creditando que na escola também deveria resultar. O PC ajudou-me a perceber, a questionar-me a mim própria sobre o valor educativo daquelas tarefas e consequências da sua realização no desempenho dos alunos e efectivamente eu conseguia perceber que não estava a ter sucesso. Por outro lado, continuava com medo de modificar, reticente em simplificar ainda mais o que para mim já estava tão simples e isso resultar em tarefas muito básicas que se tornavam pouco desafiantes para os alunos. Demorou, mas no final do segundo período consegui finalmente aplicar aquilo que já há algum tempo tinha pretensão de fazer. E os resultados foram bons. A reflexão sobre a acção já muito reflectida anteriormente teve uma resposta positiva, o que me deixou muito mais

confiante e um pouco arrependida por não ter arriscado mais cedo uma abordagem diferente daquela que me tinham ensinado na formação académica.

O objecto da reflexão é tudo o que se relaciona com a actuação do professor durante o acto educativo, desde conteúdos, contextos, métodos, finalidades do ensino, conhecimentos e capacidades que os alunos estão a desenvolver, factores que inibem a aprendizagem, o envolvimento no processo de avaliação, a razão de ser professor e os papéis que se assumem (Alarcão, 1996). Para compreender tudo isto, precisamos de realizar uma análise à luz de referentes que lhe dêem sentido. Estes referentes são os saberes que já possuímos, resultantes da experiência ou da informação, ou os saberes à procura dos quais nos lançamos por imposição da necessidade de compreender a situação em estudo (idem). A reflexão-acção constitui uma atitude docente indispensável e subjacente às práticas educativas, capaz de provocar alterações fundamentadas das metodologias e estratégias para chegar a um ensino de qualidade (Lalanda e Abrantes, 1996).

Cardoso e colaboradores (1996) recorrem a Dewey (1933) para referirem atitudes do professor que, embora não determinantes para o aperfeiçoamento da acção reflexiva, a favorecem: a abertura de espírito para atender a possíveis alternativas e admitir a existência de erro, a responsabilidade que permite fazer uma ponderação cuidadosa das consequências de determinada acção e o empenhamento para mobilizar as atitudes anteriores. Parece-me, pois, que só uma mente aberta será capaz de ter modéstia para aceitar que falhou, mostrando ao mesmo tempo ambição para tentar melhorar.

Donal Schön é um dos principais nomes associados ao modelo reflexivo na formação e sobre a prática profissional reflexiva, e destaca quatro dimensões importantes: o conhecimento na acção, a reflexão na acção, reflexão sobre a acção e reflexão sobre a reflexão na acção (Amaral et al, 1996). O conhecimento na acção é o conhecimento que os professores manifestam no momento em que executam a acção, que é dinâmico e pode resultar na reformulação da própria acção. No decorrer da própria acção, ao reflectir e reformular para se ajustar a novas situações que vão surgindo, o professor está perante a reflexão na acção e depois de esta acontecer, ao analisar retrospectivamente o que se passou, estamos perante a reflexão sobre a acção. Este olhar posterior sobre o momento da acção permite ao professor perceber melhor o que aconteceu e como resolveu os imprevistos ocorridos. Há ainda a referência à reflexão sobre a reflexão na acção, onde é feita novamente uma reflexão

do que já havia sido meditado, e que pela distância temporal pode resultar em novas formas de pensar, de compreender, de agir e de equacionar problemas.

Estas dimensões da reflexão descritas por Schön acontecem no mundo real, no contacto com a prática, onde têm lugar as experiências, a ocorrência de erros e tomada de consciência dos mesmos e novas tentativas de um modo diferente.

Apesar das práticas pedagógicas que tivemos durante as Didácticas, encontro uma diferenciação enorme entre essas experiências e o EP que terminei. Na primeira, o grupo de trabalho que formávamos e a presença mais constante do professor da respectiva Didáctica (nomeadamente na correcção dos planos de aula antes da aplicação destes) minimizavam o risco de ocorrência de erros. E sinceramente aprendo muito mais quando erro do que quando acerto, porque tenho mais facilidade em me criticar do que elogiar. No processo de Estágio senti-me muito mais crítica porque apercebia-me dos meus erros e comparava muito a minha actuação com a da minha colega Sónia, que sem dúvida foi um exemplo excelente do que é um bom professor, ainda que numa fase tão inicial. Ao ver que ela tinha um desempenho muito melhor, sentia que também o poderia fazer, e isso acentuava ainda mais a minha visão crítica do meu trabalho e uma reflexão que quase sempre procurava falhas e pontos a modificar, sem no entanto descurar os pontos bons do meu trabalho, que tenho a certeza terem acontecido.

Alarcão (1996) chama a atenção para o facto de o conceito de professor reflexivo não se esgotar na sua acção docente. Ser professor implica saber quem somos, as razões pelas quais fazemos o que fazemos e consciencialização do lugar que ocupamos na sociedade. Juntamente com estas questões que pautavam o meu “EU”, tive que ter presente a reflexão sobre os factores contextuais, como o nível escolar dos alunos, o seu estatuto sócio-económico, nível de habilidades nas modalidades, objectivos de ensino bem como matéria a ser abordada, que segundo Sledentop (1998) são factores a ter em conta para um ensino eficaz.

Para poder reflectir é imperativo o conhecimento, a experimentação, já que, segundo Dewey (1993, cit. Lalande e Abrantes, 1996) ninguém é capaz de pensar em alguma coisa sem experiência e sem informação sobre ela. As autoras pretendem chamar a atenção dos formadores para duas importantes recomendações: a primeira chama a atenção do formador para orientar na concepção e implementação de situações experimentais significativas, capazes de fornecerem material para reflexão e também a de criar nos formandos a disposição para reflectirem criticamente sobre a forma como ensinam, numa perspectiva de desenvolvimento profissional permanente.



Admito que por vezes não tive a capacidade de encontrar respostas porque me faltava o domínio dos conteúdos. Além de profissional, tenho gostos pessoais que interferem na minha capacidade de me manter interessada e curiosa relativamente aos diferentes desportos e sem dúvida que no Badminton e Basquetebol fui muito pouco ambiciosa e até repetitiva, e sobre isso escrevi nas minhas reflexões.

*“Limitei as aulas ao jogo de cooperação e de oposição, onde o primeiro tinha regras para orientar a execução a um ou outro gesto ou trajectória, e no segundo tipo apelava mais à componente táctica, à intenção de finalização. (...) Debaixo dos meus estímulos e feedbacks os desempenhos tornavam-se mais satisfatórios, mas se não fosse dada qualquer informação e jogassem livremente, o jogo caía na monotonia, recorrendo quase sempre ao mesmo gesto e ao mesmo tipo de trajectórias, o que não revela uma clara intenção de jogar e pontuar, mas sim uma actividade lúdica onde os alunos estão envolvidos, sem que daí resulte aprendizagem”.*

(Reflexão Global2º Período, Março 2010)

Faltou-me claramente o tal “conhecimento” que Dewey admitiu ser indispensável para reflectir. Não via evolução nos meus alunos, contudo não conhecia as potencialidades do jogo. Sempre vi o Badminton como um jogo com poucas possibilidades de exploração, tornando apenas relevante a manipulação do objecto de jogo com uma prótese e a intencionalidade táctica que podia ser relacionada com o outro desporto de rede que estávamos a abordar, o Voleibol. Fiquei-me por uma reflexão muito superficial nesta unidade didáctica, mais relacionada com a organização dos alunos, organização das tarefas, mas descurei o principal, os conteúdos a ensinar. E agora, olhando para trás, tenho a certeza que se tivesse investido mais poderia ter tido uma análise e reflexão mais profundas, que me fariam sentir a necessidade de abordar a modalidade de uma forma diferente, que efectivamente promovesse aprendizagem.

Em supervisão pedagógica recorre-se a estratégias de formação de professores que constituem um meio de formar professores reflexivos, isto é, professores que questionam, examinam e avaliam criticamente a sua prática. O papel do supervisor, ao promover atitudes reflexivas no professor em formação inicial ou contínua, deverá ir no sentido de orientar, sem dirigir em excesso a formação (Cardoso et al, 1996). O papel do formador não é tanto o que ensina mas, sobretudo, o que facilita a aprendizagem ajudando a aprender (Dewey 1993, cit. Lalande e Abrantes, 1996).

*“O Professor Cooperante (...) Além de toda a orientação que é suposto nos dar, deixa-nos explorar, agir consoante o que acreditamos, levando-nos depois a reflectir no que fizemos.”*

(Reflexão Global 1º Período, Dezembro 2009)

Como já aqui referi neste capítulo, o facto de termos a liberdade para agir é sem dúvida o motor da nossa aprendizagem, porque assim confrontamo-nos com os sucessos e insucessos, tentando depois relacionar o caminho que fizemos com os resultados obtidos, algo que dificilmente aconteceria se nos fossem dadas todas as indicações *à priori* para evitar falhas.

A reflexão no núcleo de estágio assumiu um papel fundamental no âmbito do desenvolvimento profissional, pois como refere Rodrigues (2009), através da análise do que vê os colegas e o supervisor fazer e através das opiniões que recolhe do que ele próprio faz, o professor em formação tem outra visão do seu trabalho e desenvolve assim um processo de conhecimento da sua prática.

Além de toda esta reflexão, que até agora se cingiu ao pós-acontecimento, o planeamento também foi alvo de reflexão. Enquanto criava os planos de aula questionava-me sobre vários pontos e principalmente no início do ano lectivo ou início da abordagem de uma modalidade fazia corresponder o plano àquilo que pensava que ia acontecer. Com base nas minhas crenças, supunha determinados comportamentos para a turma, uns acertados, outros opostos. As crenças fazem parte de nós e mesmo Siedentop (1998) chama a atenção para a importância de se reconhecer que cada professor possui o seu sistema de crenças e que estas pautam a sua acção. Por isso, parece-me aceitável que as tome em conta, como um ponto de partida, contudo a reflexão surge aqui como a “racionalização” daquilo que penso, capaz de comprovar ou declinar a ideia que tinha inicialmente.

*“Ao contrário do que inicialmente pensava (e que me fez tomar um cuidado extra no planeamento da aula, porque achava que os alunos não iam tomar uma atitude tão responsável como a verificada), o balanço final da aula foi muito positivo, com os alunos a terem um desempenho muito bom, o que nos deixou surpreendidos, tanto a mim como ao professor cooperante. As questões de segurança também foram tidas em conta, o que também me havia trazido algumas reticências, mas que acabou por superar as expectativas.”*

(Reflexão da aula n.º 53, Abril 2010)

Este episódio refere-se a uma aula de Ginástica Acrobática, onde tive várias preocupações no planeamento da aula, sobre os grupos que iria criar e as figuras que ia sugerir, como forma de tentar antever comportamentos indesejados que pusessem em causa a segurança dos executantes. No decorrer da aula vi que estavam bastante empenhados e motivados, querendo fazer sempre figuras mais complexas, pedindo inclusive para fazerem figuras com mais de quatro elementos, algo que não tinha previsto, mas que concordei, uma vez que os alunos estavam a ter uma postura muito responsável e cumpriam as regras de segurança.

Não acreditava que podia dar liberdade aos meus alunos e deixá-los explorar desta maneira numa modalidade como a ginástica, onde as questões de segurança nunca podem ser descuradas. Contudo, a aula correu de forma excelente, com os alunos empenhadíssimos, motivados e responsáveis, a acabarem a aula a inventarem figuras com vários elementos, o que não tinha sido previsto. O próprio PC referiu não esperar um desempenho e uma atitude tão positiva por parte da turma, tendo sugerido no final da aula a abordagem desta modalidade, o que inicialmente não estava previsto. Claramente aqui a reflexão acerca das minhas crenças me permitiu repensar a planificação e perceber que afinal estes alunos tinham aqui um ponto a explorar, apelando à criatividade, responsabilidade e autonomia deles, algo que inicialmente tinha posto em causa. É bem verdade que as crenças fazem parte de nós, mas devemos ser críticos em relação a estas e saber ponderar se essas crenças podem prejudicar o nosso trabalho ou, como neste caso, perante uma realidade oposta àquilo que pensava, assumir que a nossa forma de pensar estava errada e daí para frente ver essa situação com outros olhos.

### 4.3. O Professor de Educação Física e a Inclusão: Um ponto de partida para a mudança

#### 4.3.1. Introdução

O EP deu-me uma visão muito concreta da realidade da Escola actual. A “diferença” foi logo um dos pontos que levantou a minha dúvida, já que tive um aluno com vários problemas de integração social, na escola e na turma, e que se soube, posteriormente, sofrer de distúrbios psicológicos.

*“... um dos alunos, o João<sup>4</sup>, mostrou desde início uma postura rígida, revelando desinteresse pela disciplina. Confesso que esta postura deixou-me apreensiva, mas ao mesmo tempo parece-me ser o caso de um jovem que assume essa postura para chamar atenção. As próximas aulas vão me permitir perceber melhor o aluno e como chegar a ele.”*

(Reflexão da aula n.º 1, Setembro 2009)

Senti-me limitada no tipo de tratamento que lhe dava, com dúvidas se deveria investir mais em reforços positivos para o motivar ou evitar esse tratamento diferenciado. Pensar bem nas tarefas da aula, tendo em atenção para não o expor perante os colegas em situações com maior probabilidade de insucesso e colocação do aluno em grupos de trabalho onde tinha a certeza que os colegas o iam estimular e apoiar, em vez de um grupo competitivo onde seria posto à margem.

*“No final da aula houve uma pequena exposição teórica da matéria, (...) Duas alunas dispensadas fizeram um tema e o João<sup>4</sup>, que chegou atrasado, fez o outro. Quando me apercebi que o João<sup>4</sup> tinha chegado atrasado, fiquei com algum receio em atribuir-lhe essa tarefa, pensando que ele ia negar. Por outro lado, os alunos já tinham sido avisados dessas tarefas, pelo que não a aplicar seria criar desigualdade na turma. Assim, mantive a palavra e atribui-lhe a exposição da matéria, que correu de forma positiva. O aluno não se negou, mas ia tentando não o dizer e com a ajuda de colegas acabou por fazer a exposição da matéria. Em pequenas abordagens como esta ou situações em que é ele a determinar os exercícios de flexibilidade, nota-se cada vez mais que o aluno em causa começa a integrar-se no grupo, o que é um passo importante para a sua integração não só na turma mas na comunidade escolar e na própria vida social.*

(Reflexão da aula n.º 15, Novembro 2009)

---

<sup>4</sup> Pseudónimo criado para o aluno, garantindo assim o seu anonimato.

Consegui ajustar a minha actuação de modo a dosear a atenção que o aluno necessitava para se sentir acolhido, sem que a minha atitude perante ele se manifestasse num tratamento diferenciado, o que ainda acentuaria mais as diferenças entre ele e os colegas. A pouco e pouco, na aula de EF, o aluno estava a integrar-se com os colegas e a trabalhar sem as limitações iniciais, que faziam com que se mantivesse à margem, por vergonha da exposição que as tarefas provocavam.

Sem dúvida que a minha personalidade e as experiências anteriores que tive com aqueles que vemos de forma “diferente” me ajudaram a lidar com este caso problemático e durante o ano lectivo fiz constantemente um paralelismo entre aquilo que estava a viver com a situação do meu aluno e outra experiência anterior, onde testemunhei um caso semelhante de um aluno com NEE numa turma regular, onde a exclusão era evidente.

A tradição em Portugal, tal como em outros países, institui um ensino selectivo, dirigido a um aluno considerado médio e que por isso exclui os que são diferentes dessa média, tanto os mais dotados porque a escola não responde aos seus interesses e curiosidades, como os que apresentam mais dificuldades, já que o professor não quer esperar por eles, pelo seu ritmo de aprendizagem, nem dar-lhes mais atenção (Ministério da Educação, 1990). É bem evidente que a Escola não está preparada para a diferença, seja ela por NEE que se reflecta num défice na aprendizagem ou alunos sobredotados, emigrantes ou crianças e jovens que, como o aluno que encontrei na minha turma durante o EP, sofrem transtornos psicológicos que dificultam a sua integração no seio da comunidade escolar e consequentemente a sua aprendizagem.

Indo ao encontro da opção que segui na licenciatura, o ramo Desporto e Populações Especiais, este estudo vai orientar-se para as NEE, mais particularmente os deficientes. Para uma definição de NEE recorro a Brennan (1998, cit Correia 1997), que refere que estamos perante uma NEE quando um problema físico, sensorial, intelectual, social ou qualquer combinação destas problemáticas afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Esta necessidade educativa pode ser de ligeira a severa, permanente ou manifestar-se apenas durante uma fase de desenvolvimento do aluno.

Posto isto, a primeira parte do estudo assenta numa revisão bibliográfica a comprovar a realidade que conheço, do que vejo em escolas, do que oiço falar, do que

me dizem colegas de curso sem formação em populações especiais: a falta de preparação que a maioria dos professores têm para trabalhar com alunos com NEE, particularizando depois para os com deficiência que têm nas suas turmas regulares (Dias, 2002, Pinheiro, 2001; Viana, 2000) e atitudes menos positivas face à integração (Pinheiro, 2001; Dias, 2002; Nunes, 2004), o que depois se reflecte no insucesso da inclusão, ou pior ainda, na exclusão evidente que todos sabemos existir por algumas instituições de ensino do nosso país. São também referidos alguns estudos que mostram a importância da formação académica e do contacto com pessoas deficientes para a melhoria das atitudes em relação à inclusão. Ainda neste ponto, faço uma referência a algumas Licenciaturas de Desporto e Educação Física em Universidades portuguesas, apresentando as características das unidades curriculares que orientam a formação para as NEE.

Uma segunda parte do trabalho destina-se a considerações finais, onde relaciono a preparação/capacidade dos professores perante a inclusão de alunos com NEE com a ênfase insuficiente que algumas instituições de ensino superior depositam num tema tão actual como este, que de forma geral, segundo Dias (2002) na formação inicial de Professores de EF, e não só, não se prevê nos currículos a formação adequada para futuros docentes de alunos com NEE nas turmas regulares, de forma a poderem colmatar as situações que exijam uma maior atenção e que naturalmente irão surgir.

Efectivamente lanço uma crítica ao currículo de algumas destas Licenciaturas, nomeadamente à forma como tratam as unidades curriculares orientadas para as NEE e populações especiais, porque perante uma proclamação cada vez maior de igualdade de oportunidades, mantêm-se um pouco o desinteresse nesta área. Este estudo refere-se a um tema que me toca particularmente e que este ano me ocupou o pensamento, pelo que senti a necessidade de o estudar mais.

A inclusão é uma realidade que proclama resultados positivos, em oposição à tentativa constante e frustrada de colocar os alunos com NEE nas turmas regulares, que tem vindo a acontecer por falta de vontade ou capacidade de quem tem a responsabilidade de proporcionar uma educação digna a todos, e a mudança da formação académica dos professores do futuro, não só os de EF, seria um excelente ponto de partida para esta mudança.

### **4.3.2. Desenvolvimento do Problema**

#### **4.3.2.1. Objecto do Estudo**

O estudo que aqui apresento pretende demonstrar com base na literatura a falta de sucesso da inclusão nas nossas escolas, onde uma grande parte da responsabilidade cabe aos professores, que não tem preparação para trabalhar com alunos com NEE que pertencem às suas turmas regulares e demonstram atitudes menos positivas face à integração.

A responsabilidade da formação dos futuros docentes, neste caso particular dos professores de EF, cabe às instituições de ensino superior, que perante as mudanças que vêm acontecendo na sociedade e na Educação relativamente à pessoa deficiente, se deveriam preocupar em ter essa temática como um ponto importante a explorar ao longo do currículo académico, o que nalguns casos não acontece, cingindo-se a disciplinas específicas para as opções do curso que tratem dessas populações e num tronco comum do curso a abordagens teóricas e superficiais sobre a temática das NEE.

É portanto meu propósito mostrar a urgência da alteração dos currículos académicos face a esta realidade de insucesso da inclusão e perante alguns estudos que mostram as vantagens de uma abordagem mais prática nas unidades curriculares, abrindo-se assim portas a uma educação equitativa e inclusiva dos alunos “diferentes”. Neste sentido, a formação académica seria o local e o momento para desmistificação de preconceitos, através de experiências que fariam os futuros docentes saberem que é possível e são capazes, evitando-se assim que num contexto real da vida profissional o professor tenha o seu primeiro contacto com a inclusão e face a essa novidade se sinta impotente e incapaz, acabando depois por sê-lo efectivamente.

#### 4.3.2.2. A Escola Inclusiva

**“... a criança cresce, e cresce com ela o tamanho do seu mundo.  
A casa não a satisfaz totalmente. Existem outros mundos, outras  
crianças, outras lições...”**

**Paulo Freire**

Antes da década de 70 os alunos com NEE eram praticamente excluídos do sistema regular de ensino (Correia, 2003), mas nos anos 70 começou a verificar-se uma maior preocupação neste campo, por oposição ao que aconteceu noutros países, onde a democratização se procedeu mais cedo, devido a alguns movimentos sociais que forçaram esse avanço (Ministério da Educação, 1990).

Em 1972 começou a desbravar-se terreno no ensino das crianças “diferentes”, com ainda maior ênfase a partir de 1976, quando criaram-se as equipas de ensino especial integrado, cujo objectivo era “promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência”. Antes desta alteração, a maioria das crianças e adolescentes com NEE permanentes, em idade escolar, de cariz moderado ou severo, tinha como recurso educativo uma turma especial, a escola especial ou as IPSS (instituições particulares de solidariedade social) (Correia, 2003).

A Assembleia da Republica (1986) destaca nas LBSE que se deve assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades. Assim, em consequência das LBSE foram criadas as equipas de educação especial, para cumprirem serviços de educação especial a nível local, que abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior.

Apesar dos primeiros passos que estavam a ser dados, havia ainda algumas lacunas na educação destes alunos. A educação equitativa começava a ficar evidente, mas ainda assim a segregação continuava patente e o Decreto de Lei n.º 319/91 veio responder a algumas das questões ainda pendentes no âmbito da educação especial. Segundo Correia (2003), esta lei resultou num impacto significativo no sistema educativo, introduzindo princípios e conceitos inovadores resultantes das práticas educativas que se realizaram até então e do desenvolvimento de experiências de integração: foi introduzido o conceito de “necessidades educativas especiais”, baseado em critérios pedagógicos, enfatizada a máxima integração do aluno com NEE na



Escola regular e responsabilização da escola pela procura de respostas educativas eficazes. Este decreto acrescentou ainda o direito a uma educação gratuita, igual e qualidade, para os alunos com NEE, com individualização das intervenções educativas através de planos educativos individualizados e de programas educativos, tentando-se assim responder às necessidades educativas desses alunos, num meio o menos restrito possível, isto é, um meio onde a criança com NEE deve ser educada com a criança sem NEE e o seu afastamento dos ambientes educacionais regulares deve ocorrer somente quando a natureza ou a gravidade da problemática o exigirem.

Estava então aberto o caminho para o desenvolvimento de uma escola inclusiva, uma escola onde os alunos com NEE são acolhidos em termos físicos, sociais e académicos nas escolas regulares, o que ultrapassa em muito a integração, que é a simples colocação física do aluno na escola. Correia (2003, p. 16) sintetiza a diferença entre estes dois conceitos, apontando que “embora exista uma certa continuidade educativa, no que respeita a atendimento de alunos com NEE, os modelos que lhe estão adjacentes são diametralmente opostos. Se, por um lado, a integração dá, na maioria dos casos, relevância e apoios educativos directos para alunos com NEE fora da classe regular, a inclusão proclama esses apoios, na maioria das vezes indirectos, dentro da sala de aulas, e só em casos excepcionais é que os apoios devem ser prestados fora da classe regular”.

É esta confusão na concretização de conceitos que promove o insucesso da educação integradora, uma vez que, segundo Correia (1997) a simples colocação física da criança com NEE numa classe regular não é garantia de sucesso escolar, pelo contrário, se a escola não conseguir proporcionar-lhe uma educação apropriada, onde a integração física esteja articulada com a integração social e académica, será como despejá-los nas classes regulares, que será muito negativo para os mesmos e uma prática falaciosa e irresponsável daquilo que se pretende que seja a integração.

A inclusão não visa apenas o desenvolvimento do aluno, para responder a tendências actuais em educação, havendo para além dos benefícios da criança outras vantagens com impacto em termos nacionais. Segundo a UNESCO (1977), quanto mais nos ocuparmos de assegurar aos alunos com deficiência uma educação e um futuro profissional que possa ajudar no seu desenvolvimento e expansão, mais contribuímos para o progresso social e cultural do nosso país.

Acerca das vantagens da inclusão, Dias (2002) acrescenta que todos manifestam dificuldades ou diferenças no modo como aprendem, ensinam ou comunicam e a integração de crianças com NEE em escolas regulares contribuirá na

resolução destes problemas, criando um progresso nas aprendizagens, criação de condições par melhorar a comunicação e desenvolvimento de *skills* sociais através da promoção da integração e cooperação. Assim, o uso de determinadas estratégias para o sucesso dos alunos com NEE acaba por promover o êxito de todos.

#### **4.3.2.3. O Professor de Educação Física e a Inclusão**

**“...nada se fará sem os professores que são a «pedra angular» de toda e qualquer mudança”**

Schwartz

Vários estudos realizados revelam que um número considerável de professores do ensino regular concorda que a integração exerce um efeito positivo sobre os alunos com NEE, nomeadamente em ganhos sociais e melhoria do auto conceito, mas ao mesmo tempo negativos quando se reportam aos ganhos académicos, onde os docentes sentem falta de tempo para o acompanhamento individualizado dos alunos e ausência de serviços de apoio e de programas de formação para ensinar de forma eficaz (Correia e Cabral, 1997).

São depositadas no professor das classes regulares grandes responsabilidades, esperando-se que este utilize estratégias e desenvolva actividades de ensino individualizado junto das crianças com NEE. Contudo, sem a formação necessária para responder às necessidades educativas destes alunos, não conhecendo muitas das vezes a natureza dos seus problemas e as implicações que têm no seu processo educativo, os professores do ensino regular não lhes podem prestar o apoio adequado (Correia, 1997).

Com base nalguns estudos, Correia e Rodrigues (1997) referem que os professores das classes regulares reagem com alguma apreensão e ansiedade à presença de alunos com NEE nas suas aulas, admitindo ignorarem o que estes alunos precisam e quais os métodos e meios didácticos a utilizar. Os docentes invocam a falta de recursos financeiros, didácticos, humanos e materiais e serviços de acompanhamento e apoio nas escolas, como limitadores do sucesso do processo ensino-aprendizagem. Os autores aceitam a pertinência destas justificações, contudo acrescentam ser possível realizar com êxito a integração de crianças com NEE nas classes regulares, introduzindo adaptações curriculares ao alcance de todos os professores, utilizando recursos disponíveis em todas as escolas e recorrendo aos serviços e apoios já existentes.

Particularizando para a disciplina de EF, Dias (2002) concluiu no seu estudo que, no geral, os professores de EF acreditam nas potencialidades do processo de inclusão, mas revelam algumas reticências na forma como este é posto em prática

actualmente, destacando deficiências a nível institucional, nomeadamente apoio e recursos. As maiores dificuldades que os professores de EF apontam residem na comunicação com os alunos com NEE, entre os quais encontramos os alunos deficientes.

Segundo Correia (1997), a filosofia adjacente à escola inclusiva deposita nos profissionais de educação um papel muito mais activo no processo ensino-aprendizagem, pelo que devem desenvolver competências que lhes permitam responder às necessidades educativas dos alunos e atitudes positivas em relação à integração e à inclusão. O professor desempenha um papel importante na criação de ambientes educacionais positivos e enriquecedores. As suas atitudes influenciam a inserção harmoniosa dos alunos com NEE na classe regular e se estas não forem adequadas, rapidamente os alunos sem NEE ficam menos receptivos à aceitação dos colegas com NEE (Correia, 2003). Fica pois bem evidente que outra das intervenções necessárias para o sucesso da inclusão passa pela mudança das atitudes dos professores, afastando assim reticências ou expectativas baixas por parte destes.

O meio educativo tem um enorme impacto tanto nos alunos com NEE como em todos os outros. Durante o processo de inclusão de alunos com NEE nas classes regulares, o professor deve transmitir-lhes sentimentos positivos e afectos. Já que as atitudes do professor rapidamente serão detectadas e adoptadas pelos restantes alunos. A criação de um ambiente positivo e confortável é essencial para que a experiência educativa tenha sucesso e seja gratificante para todos os alunos (Nielson, 1999).

Mais do que qualquer outro professor, o profissional de EF é visto com um dos mais capazes para poder trabalhar capacidades, atitude e valores, no seu campo de acção, além de um desenvolvimento o mais harmonioso possível (Dias, 2002). A autora aponta como possíveis justificações para a maior facilidade de encontrar soluções para os casos especiais a proximidade e expressividade que caracterizam a disciplina.

Afunilando a questão das NEE ao grupo das deficiências, cada vez mais pela Europa têm-se caminhado no sentido da integração do aluno deficiente nas escolas regulares, no entanto, estas medidas têm dificultado a participação destes nas aulas de Educação Física. Ao contrário das escolas especiais onde não há dificuldades já que todos os alunos são deficientes e por isso todos podem participar nas mesmas actividades, nas escolas regulares a situação altera-se. Quando os alunos com deficiência integram as turmas regulares, o que geralmente acontece é que os

professores com falta de formação e preparação não conseguem dar solução a essas situações e acabam por dispensar sucessivamente os alunos das aulas, o que não contribui para a inclusão, que é aquilo que se pretende.

Pinheiro (2001) refere vários estudos (Gickling e Theobald, 1975; Brunet e Goupil, 1983 e Scruggs e Mastropieri, 1996) onde uma percentagem muito significativa de professores admite não ter conhecimentos e competências suficientes para trabalharem com alunos com deficiência.

Um estudo sobre a realidade das NEE na disciplina de EF no Distrito de Viana do Castelo que incidiu sobre 128 professores, realizado por Viana (2000), refere nos resultados que a maioria dos inquiridos (57%) respondeu que a sua formação para lidar com alunos deficientes foi autodidacta e/ou através da troca de experiências com colegas, enquanto somente 20% referiu ter tido formação através de acções de formação frequentadas ou de contactos com serviços especializados. A autora acrescenta que a grande parte dos professores de EF inquiridos não tem formação técnica específica para leccionar turmas com alunos com NEE. A formação adquirida pelos professores nesta área advém da experiência pedagógica e não da sua formação inicial nem, de investimentos na sua formação *à posteriori*.

No mesmo estudo de Viana (2000) uma boa parte dos professores respondeu que não planifica as suas aulas de acordo com os alunos com NEE, havendo portanto actividades incluídas nessas aulas que não serão apropriadas a estes alunos. Acerca da formação dos professores, o grupo inquirido respondeu na maioria dos casos (50,4%) que consideram que os professores de EF não possuem formação necessária para trabalhar com alunos com NEE e que a integração de alunos com NEE exige uma revisão da formação dos professores (84,9% de respostas).

#### **4.3.2.4. A formação dos professores de Educação Física**

Actualmente um número crescente de crianças com NEE é colocada em escolas regulares, contudo, perante esta modificação, muitos professores, directores de escolas, agentes de educação de variada índole e pais continuam a ter uma perspectiva inadequada quanto às práticas educacionais mais apropriadas para estes alunos e não compreendem a natureza da sua problemática (Nielson, 1999).

O Conselho da Europa (1988), acerca da educação e formação de animadores em actividade física para deficientes determina que os professores de EF devem receber uma formação específica destinada a esta população especial. Se o princípio da integração progressiva das pessoas com deficiência é aceite e se é aplicada uma política coerente, todos os professores, independentemente da sua especialização ou o nível de competência, devem receber uma formação mínima sobre deficiências e noções mínimas sobre pedagogia adaptada. Seria um bom pressuposto, aplicado não só aos deficientes, mas a um grupo alargado de NEE, mas que infelizmente não corresponde à realidade, ou pelo menos não de uma forma eficiente, como mais à frente tentarei mostrar com base nalguns estudos.

Dias (2002) refere que a formação inicial de professores de EF, e não só, não prevê nos seus currículos a formação adequada para futuros docentes de alunos com NEE nas turmas regulares, de forma a poderem colmatar as situações que exijam uma maior atenção e que naturalmente irão surgir. O autor diz ainda que no caso da formação contínua no âmbito das NEE, estando a tarefa normalmente entregue a docentes que não são da área da EF e Desporto, criam-se alguns entraves ao diálogo entre professores e formadores.

Há um conjunto de pressupostos a ter em conta para se conseguir uma inclusão e integração efectiva e afastar-se da colocação do aluno com NEE nas escolas regulares sob a forma de vulgar “depósito”, onde essa mesma criança se sentirá frustrada académica e pessoalmente. Um desses pressupostos passa pela formação de professores, sobre a qual Correia, Cabral e Martins (1997) garantem que o sucesso da integração dependerá do desenvolvimento de programas de formação para professores que promovam a aquisição de novas competências de ensino, que permitam aos docentes dar resposta às necessidades educativas dos alunos com NEE, assim como o desenvolvimento de atitudes positivas face à integração.

Existem ainda muitos mitos, informação incorrecta e incompreensão acerca dos alunos com NEE e só através do conhecimento será possível que estas atitudes

mudem e que os educadores se sintam menos apreensivos quando têm de ensinar alunos com NEE (Nielson, 1999). Para promover a criação de atitudes positivas face à inclusão, Kowalsky e Rizzo (1996, cit. Dias, 2002) identificaram quatro estratégias: contacto directo com a deficiência, informação, persuasão e experiência. Mais ainda, conhecer-se a si mesmo e dominar as próprias limitações, sabedoria interiorizada por uma prática reflectida, observar e ouvir o outro surgem como pontos de partida para a criação de expectativas realistas, facto que reforçará as bases de uma motivação que se quer intrínseca.

Dias (2002) cita Jamy (1995) para mostrar que os professores alteram as suas atitudes face à inclusão no envolvimento directo com crianças com NEE, o que motiva a alteração das suas expectativas iniciais. As atitudes são sem dúvida um ponto importante a salientar, já que segundo Lamberth (1980, cit. Dias 2002) a “atitude é uma resposta de carácter avaliativo, relativamente estável, face a um objecto que tem componentes cognitivas, afectivas e provavelmente comportamentais”. E acrescenta que “as atitudes predispoem comportamentos em relação ao objecto” (idem, p. 45). Posto isto, as atitudes são determinantes para a predisposição do professor no que concerne à relação com o aluno e expectativas em relação ao seu trabalho com este, com implicação directa na prática.

A nível nacional, Pinheiro (2001) nas conclusões do seu estudo refere que quanto maior a experiência que o professor tem na docência de alunos com NEE, maior a probabilidade de se verificarem atitudes mais favoráveis em relação à integração física e social, algo que é ainda mais evidente no sexo feminino. Especificamente em relação à deficiência, Pinheiro (2001) cita outros autores como Keith e Ross (1998) para referir que uma maior experiência com esta população está directamente relacionada com o aumento de atitudes positivas, e recorrendo a Folsom-Meek e colaboradores (1999) adianta que qualitativa e quantitativamente, a experiência com indivíduos com deficiência são factores importantes no desenvolvimento da atitude do professor.

Monteiro (2008), concluiu igualmente na sua investigação que os professores com formação em actividade física adaptada apresentam uma atitude mais favorável face à inclusão dos alunos com deficiência, uma vez que acreditam que estes vão ser aceites pelos seus pares sem deficiência e pelos professores.

Ao estudar as atitudes dos professores de EF no ensino de alunos com deficiência, concluiu também que os professores com formação em actividade física adaptada apresentam atitudes mais favoráveis à inclusão dos alunos com deficiência e

recorre-se do estudo de Rizzo e Kirkendall (1995) para referir que o ensino de professores de EF não se deve cingir apenas a uma disciplina na formação base, devendo esta procurar dotar o currículo com mais conhecimento e experiências

Nunes (2004) remete-se ao estudo de Setwart (1990), referindo que as atitudes de estudantes de Educação Física Adaptada eram mais favoráveis quando contactavam na prática com pessoas deficientes, comparativamente aos que não o faziam. A prática durante o curso mostrou-se como um preditor de atitudes positivas por parte de 1082 professores de EF noutro estudo semelhante desenvolvido por Folsom-Meek e colaboradores (1995, cit. Nunes, 2004).

No entanto, outros estudos apontam noutro sentido, o da inexistência de correlação entre experiência no ensino de alunos com NEE e as atitudes do professor, entre os quais Nunes (2004) destaca Rizzo e Wright (1988), Downs e Williams (1994) e Zanandrea e Rizzo (1998).

Apesar de estudos com conclusões diferentes, a maioria vai no sentido de uma correlação positiva entre as vivências anteriores com alunos com NEE e atitudes mais favoráveis face à inclusão (Nunes, 2004), conclusões estas que naturalmente se estendem para a população deficiência, como já vimos. Isto vem dar mote àquilo que defendo: se os futuros docentes se confrontarem com o tema de alunos com NEE durante a formação académica certamente terão uma atitude mais positiva quando chegarem à escola, evitando-se naturais preconceitos e reticências face ao desconhecido.

A formação de professores começa a melhorar no que diz respeito à inclusão dos alunos nas classes regulares, mas há ainda muito por resolver, para que se consiga que os alunos deficientes tenham o mesmo direito que as crianças não deficientes têm em participar em actividades físicas e desportivas na escola (Conselho da Europa, 1988) e o mesmo em relação a outros grupos, como demais NEE, crianças obesas ou com distúrbios psicológicos ou emigrantes, que de igual forma sentem dificuldades na integração, o que naturalmente afectará o processo inclusivo. Correia (1997) defende que em termos de Educação Especial, a formação contínua de professores deve ser fomentada pelas Escolas Superiores de Educação, Universidades e outras instituições afins, podendo também merecer a atenção do Ministério da Educação. Esta deverá ter lugar no próprio lugar onde o professor exerce a sua função profissional, ou instituição de ensino superior, através de cursos de longa duração, jornadas de trabalho, mesas redondas, ciclo de conferências, colóquios, simpósios, congressos e seminários.



A polivalência de funções do docente, que vai muito mais além da transmissão dos conhecimentos específicos da disciplina, está na mãos do professor, contudo, quando este começa a sentir que o que está a fazer não dá os frutos esperados, que apesar do seu esforço e de aceitar a lentidão com que se processam os resultados em educação, sente que a sua formação profissional não lhe permite ser eficiente e eficaz, tem de poder encontrar apoio para prosseguir a sua tarefa com maior confiança (Ministério da Educação, 1990).

Ainda no que toca aos estudos sobre a formação académica dos professores, as suas conclusões ajudam a perceber a opinião de Correia, Cabral e Martins (1997), que garantem que os professores de ensino regular que sejam treinados em técnicas de integração certamente vão responder de forma mais adequada aos alunos com problemas de aprendizagem ou de comportamento, e estas competências adquiridas vão melhorar o resultado da integração e inclusão e, conseqüentemente, irá diminuir a necessidade da solicitação de serviços de educação especial. A existência de professores e técnicos especializados nestas populações não diminui a necessidade de se proporcionar aos outros professores a formação para lidar com crianças com NEE inseridas no sistema comum de ensino (Ministério da Educação, 1990).

Tendo em conta os estudos que referi, fica evidente que é uma mais-valia a interacção dos professores em formação com as populações com NEE. De seguida farei referência a algumas licenciaturas de Desporto e Educação Física, onde apresento as unidades curriculares que nos remetem para estas populações e a forma de funcionamento dessas unidades curriculares, isto é, com ou sem componente de intervenção prática junto de grupos com NEE.

Olhando para o plano de estudo de algumas faculdades do nosso país, tomamos contacto com uma abordagem muito superficial da temática das NEE no tronco comum da formação académica. Por exemplo, o Instituto Piaget oferece na Licenciatura em Desporto e Educação Física a unidade curricular “Introdução às Necessidades Educativas Especiais”, apenas com componente teórica, tal como acontece nas Licenciaturas em Ciências do Desporto da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, na cadeira “Actividade Física Adaptada” e “Necessidade Educativas Especiais” da Faculdade de Motricidade Humana. A Licenciatura em Educação Física, Saúde e Desporto da CESPU partilha a mesma forma de organização para a unidade curricular “Educação Física Especial”.

O Instituto Superior da Maia, na unidade curricular “Bases de Educação Física Adaptada” da Licenciatura em Educação Física e Desporto, oferece aos seus alunos

uma primeira fase mais teórica, havendo depois um período de intervenção juntos de populações deficientes, o que também acontece na cadeira “Ensino Integrado em Educação Física” da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Focalizando-me agora nesta Casa, onde me formei, o tronco comum da Licenciatura em Ciências do Desporto oferece aos alunos a unidade curricular “Desporto e Populações Especiais”, apenas com abordagem teórica do assunto em análise. Sendo a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto uma das maiores Escolas Europeias de Educação Física e Desporto, penso que deveria ser dada maior atenção à questão das NEE e Inclusão, porque efectivamente será uma realidade que encontraremos no nosso futuro docente, onde por falta de preparação podemos falhar. Esta é uma escola que prima pela excelência e também aqui anseio ver profissionais competentes, que marcam a diferença quando tem que lidar com a “diferença”.

É certo que este é o caminho percorrido por um futuro professor no tronco comum da formação, havendo depois um cuidado maior neste ponto quando se trata da opção ligada às NEE, mas lembro que uma pequena minoria vai para esta opção e certamente uma grande maioria encontrará, ao longo do seu futuro, alunos com NEE.

### **4.3.3. Considerações Finais**

A revisão bibliográfica apresentada anteriormente sugere que o caminho para a inclusão será árduo, se não ocorrerem mudanças. Em termos sociais a legislação tem ido ao encontro da igualdade, procurando o respeito pela dignidade humana e pela garantia de que será permitido ao portador de qualquer deficiência integrar-se nas diversas áreas do funcionamento social. No entanto, as escolas não têm condições materiais e humanas para conseguirem responder como pretendido à inclusão, basta ler as conclusões dos estudos que refiro onde os professores se sentem pouco preparados para trabalharem com alunos com NEE ou mais particularmente com alunos com deficiência (muito mais acentuado será quando essa “diferença” integra uma turma regular, que por si só já exige muito do professor), tanto ao nível de conhecimentos, como interações sociais.

As Instituições de Ensino Superior que formam profissionais na área do Desporto e EF (apesar de as licenciaturas de Bolonha não habilitarem o profissional para a docência, muitos destes vão leccionar as actividades de enriquecimento curricular, onde podem encontrar alunos com NEE) devem estar atentas à mudança da sociedade, tentando acompanhar as exigências da Escola e uma das exigências actuais passa por desenvolver um trabalho de qualidade junto dos alunos “diferentes”, que como já referi na introdução não se cingem apenas aos alunos com deficiência e demais NEE.

Depois das conclusões observadas nos estudos que citei, parece-me claro que os planos curriculares de algumas licenciaturas de Desporto e Educação Física deveriam adaptar-se a uma nova realidade, a da inclusão. Monteiro (2008) recorre-se a Rizzo e Kirkendall (1995) para recomendar que a formação em Desporto e EF não se cinja apenas a uma disciplina na formação base, devendo a formação ser dotada de um maior conhecimento e experiências. As recentes transformações dos cursos de cinco anos, para se adaptarem ao Processo de Bolonha, teriam sido o momento ideal para a reflexão sobre as mudanças necessárias, o que parece não ter acontecido, ou por falta de tempo para ponderação desta situação, ou simplesmente por considerarem que o Professor deve ser o construtor das suas próprias experiências e conhecimentos, mas como vimos em diversos estudos (e.g. Setwart, 1990; Keith e Ross, 1998; Folsom-Meek et al, 1999; Pinheiro, 2001; Monteiro, 2008) há melhorias nas atitudes perante um aluno com NEE e face à inclusão quando os futuros professores contactam com a deficiência na formação académica, evitando assim

reticências e preconceitos com base no senso comum. Os próprios professores, segundo um estudo elaborado por Viana (2000) admitem que a integração de alunos com NEE exige uma revisão da formação de professores.

A diferenciação tem em conta a individualização do ensino em ligação com a mediação do grupo. Uma actividade proposta à turma deve incentivar a participação de todos os alunos. Com turmas heterogéneas, o professor trabalha por níveis de desempenho, cria diferentes tarefas para um mesmo conteúdo, estabelece diferentes critérios de êxito ou objectivos para uma mesma tarefa, tudo para atender à diferença entre o nível dos alunos. Ora na inclusão o caminho é semelhante, havendo a necessidade de o professor ter a capacidade de perceber que o aluno com NEE que está na sua turma é um aluno como os outros, mas com necessidades mais específicas, em vez de olharmos para este como um ser limitado que não acompanha o nível médio da turma.

É uma tarefa mais exigente, sem dúvida, mas todos nós já nos deparamos com alunos mais gordinhos, com menos força, muito descoordenados, muito lentos, e o que fizemos? Não os dispensamos das aulas! Arranjamos estratégias, atribuímos funções no jogo que consigam desempenhar com mais facilidade, colocamos esse aluno num grupo em que consiga equilibrar a competição e assim motivar o elemento com mais dificuldade, enquanto se promove um trabalho de cooperação nesse grupo. Por exemplo, na abordagem de Futebol, sabemos que há um aluno cuja limitação dificulta a relação com bola, e perante isto poderemos colocar o aluno com melhor desempenho do grupo numa posição próxima do primeiro, fazendo assim as ajudas defensivas e funcionando como uma linha de passe perto; de igual modo, recorrendo a uma estratégia que usei várias vezes no EP, se limitarmos a defesa, impedindo o desarme, ainda conseguiremos com mais facilidade promover o sucesso nessa actividade, não só ao aluno com NEE, que tem mais tempo para decidir e agir, mas a todos os alunos que tem as normais dificuldade na controlo da bola, e que assim mais facilmente tomam a decisão correcta.

Estes exemplos que referi mostram que não é necessário um esforço sobrenatural para a inclusão acontecer, podendo-se com algumas alterações criar tarefas que o aluno com NEE consiga cumprir junto com os colegas, sem que para os outros a tarefa se torne demasiadamente fácil. E todos aplicamos estas estratégias nas aulas, portanto não será nenhum conhecimento novo, mas apenas adaptação de estratégias já conhecidas. Mas para que o professor tenha a capacidade de adaptar e de experimentar, tem que acreditar que é possível desenvolver um bom trabalho com

estes alunos e que os mesmos, apesar das limitações, têm várias potencialidades, algo que acredito que aconteceria com mais facilidade se os professores durante a formação lidassem com NEE.



## **5. CONCLUSÕES**





## 5. CONCLUSÕES

Dou assim por encerrada uma etapa inicial da construção do meu futuro, na qual o EP foi sem dúvida o momento por excelência para aprender a ser professora e conhecer a realidade da Escola, por uns olhos que sempre tive curiosidade de a ver, quando era aluna.

O EP permitiu-me pôr em prática todo um conhecimento adquirido durante quatro anos de formação universitária e, mais que isso, ser crítica em relação a esse conhecimento, que todos sabemos que nem sempre é aplicado da mesma forma, consoante o contexto. Apesar de ter dois professores a supervisionar a minha acção, senti-me muito autónoma, sentia que a turma era minha, os alunos eram meus, o trabalho só podia ser feito por mim e como tal os erros seriam da minha responsabilidade, da mesma forma que o sucesso se deveria ao meu empenho. Estes sentimentos e aprendizagens ricas só foram possíveis pela liberdade que tive e possibilidade de cometer erros e aprender com a sua reflexão, já que tanto o PC como a PO não nos davam soluções, privilegiando o questionamento, a aplicação e posterior reflexão dos resultados, com vista à nossa melhoria.

Confesso que não estava preparada para esta autonomia típica de um Mestrado. Ainda me sinto na pele da aluna de Licenciatura, onde tinha os professores constantemente a controlar o nosso desenvolvimento. Não me consegui consciencializar da mudança que estava a acontecer e este estado prematuro e pouco maduro em que entrei para um nível superior de exigências fez com que não conseguisse responder às expectativas que eu própria estabeleci para a minha formação e que acredito que os meus professores tenham depositado em mim.

Sei que aprendi muito, todos os dias, como professora, como estudante e como pessoa, no entanto sei que poderia ter ido mais longe se tivesse tido outra postura que infelizmente não consegui ter. A minha vida pessoal e familiar tem sentido algumas rasteiras e acredito que isso me tenha deixado com menos confiança em mim e menos dinamismo que há uns meses mostrava, o que me fez estar mais impermeável para as mudanças e com mais medo de falhar. Tenho plena consciência e assumo que não consegui desenvolver este processo como ambicionava. Se nas relações humanas e interacções cumpriu-se tudo o que imaginei, nas aprendizagens e no meu desenvolvimento enquanto profissional sei que não atingi a meta.

Enquanto era aluna, o Professor era para mim um mestre, um modelo, pelo que ser professora fazia parte dos meus sonhos. Agora que dei os primeiros passos na

profissão, sinto-me confiante neste papel e orgulhosa do meu desempenho, no entanto a realidade que conheci não se enquadra nos meus objectivos futuros. Gostei muito da experiência, mas o meu sonho para o futuro é trabalhar com crianças com NEE e para lá do 1º ciclo a intervenção não é tão desafiante como numa fase mais precoce, daí que o meu objectivo seja estar ligada às escolas de 1º ciclo do ensino básico ou instituições de deficientes e para isso, pretendo a curto prazo inscrever-me no Mestrado de Actividade Física Adaptada. Não obstante, todas as experiências são uma mais-valia, e sem ser este o contexto que quero para o meu futuro, deu-me muitos conhecimentos, o hábito de ser crítica e reflexiva no meu trabalho, uma postura activa e preventiva, algo que poderei transpor para outro contexto onde exerça a docência.

## **6. BIBLIOGRAFIA**



## 6. BIBLIOGRAFIA

Alarcão, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.

Albuquerque, A. (1998). O Estágio Pedagógico em Educação Física no Contexto de Formação Inicial/Formação Continuada. In. A. Marques, A. Prista e A. F. Júnior (Eds.), *Educação Física: Contexto e Inovação*. Porto e Maputo: Universidade do Porto e Universidade Pedagógica de Maputo – Faculdade de Ciência do Desporto e Educação Física e Faculdade de Ciências de Educação Física e Desporto. Actas do V Congresso de Educação Física e Desporto dos Países de Língua Portuguesa, Porto e Maputo, 1998, pp. 115-150.

Albuquerque, A. (2003). *Caracterização das Concepções dos Orientadores de Estágio Pedagógico e a sua Influência na Formação Inicial em Educação Física*. Porto: A. Albuquerque. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto da Universidade do Porto.

Amaral, M. J., Moreira, M.A, e Ribeiro, D. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo: Estratégias de Supervisão. In I, Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.

Bento, J. (1986). *Didáctica da Educação Física*. Porto: J. Bento. Prova de Agregação apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto

Bento, J. (1999). Contexto e Perspectivas. In J. Bento. R. Garcia e A. Graça (Org.), *Contextos da Pedagogia do Desporto*. (pp. 19-110). Lisboa: Livros Horizonte.

Bento, J. (2006). Esclarecimentos e Pressupostos. In G. Tani, J. Bento e R. Petersen (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. (pp. 3-11). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Cardoso, A.M., Peixoto, A.M., Serrano, M. C. e Moreira, P. (1996). O Movimento da Autonomia do Aluno: Repercussões a nível da supervisão. In I, Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 63-88). Porto: Porto Editora.

Conselho da Europa. (1988). *Carta Europeia do Desporto para Todos: As Pessoas Deficientes*. Lisboa: Ministério da Educação.

Correia, L. (Dir.) (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Uma guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. e Cabral, M. (1997). Uma Nova Política em Educação. In L. Correia (Dir.), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares* (pp. 17-44). Porto: Porto Editora.

Correia, L., Cabral, M. e Martins (1997). Pressupostos para o Êxito da Integração/Inclusão. In L. Correia (Dir.), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. (pp. 159-170). Porto: Porto Editora.

Correia, L. e Rodrigues, A. (1997). Adaptações Curriculares para Alunos com NEE. In L. Correia (Dir.), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares* (pp. 103-142). Porto: Porto Editora.

Costa, A. M. (1994). Condições Favoráveis e Desfavoráveis ao Desenvolvimento da Integração em Portugal. In D. Rodrigues (Org.), *Escola e Integração na Europa: Valores e Práticas*. (pp 57-72). Cruz Quebrada: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Faculdade de Motricidade Humana.

Costa, A. M. (2006). A Educação Inclusiva dez anos após Salamanca: Reflexões sobre o caminho percorrido. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação Inclusiva: Estamos a fazer progressos?* (pp. 13-30). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.

Cunha, A. (2007). *A Educação Física em Portugal: Os Desafios na Formação de Professores*. Porto: Estratégias Criativas.

Cunha, M. (2006). *Educação Inclusiva – Uma realidade? A aplicabilidade da inclusão nas escolas regulares: estudo das atitudes, pareceres e dificuldades de intervenção dos docentes de Educação Física*. Porto: M. Cunha. Monografia apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

Dias, E. (2002). *As Atitudes dos Professores de Educação Física face à Inclusão em Escolas Básicas 2/3 do Concelho de V. N. Gaia*. Porto: E. Dias. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Graça, A. (2003). Para uma renovação das concepções de ensino dos jogos desportivos na escola. In A. Prista, A. Marques, A. C. Madena e A. Saranga (Ed.), *Actividade física e desportos: fundamentos e contextos*. ( pp. 177-188). Porto e Maputo: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto, Faculdade de Ciências de Educação Física e Desporto da Universidade Pedagógica de Moçambique e Faculdade de Medicina da Universidade Eduardo Morlane.

Graça, A. e Mesquita, I. (2007). *A Investigação sobre os Modelos de Ensino dos Jogos Desportivos* [Versão electrónica]. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto. 7(3). 401-421.

Jiménez Bautista, R. (1997). Educação Especial e Reforma Educativa. In R. Bautista (Coord.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 9-19). Lisboa: Dinalivro.

Lalanda, M.C. e Abrantes, M. M. (1996). O Conceito de Reflexão em J. Dewey. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. (pp. 41-62). Porto: Porto Editora.

Lerbach, A. (2009). Contribuindo na Formação de Pessoas para o Futuro. In Mota, Y. (Org.), *Educação, Educação Física e Esportes: Uma abordagem multidisciplinar*. João Pessoa: Ideia.

Matos, Z., Gomes, P. B., Graça, A. e Queirós, P. (1991). A Valorização dos problemas em situação de Estágio Pedagógico: Preocupações dos estudantes estagiários e formadores. In: Bento, J. e Marques, A. (Eds.), *As Ciências do Desporto e a Prática Desportiva: Desporto na Escola, Desporto de Reeducação e Reabilitação*. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física: Universidade do Porto.

Mesquita, I. (1997). *Pedagogia do Treino: A formação em Jogos Desportivos Colectivos*. Lisboa: Lisboa Horizonte.

Ministério da Educação. (1990). *A Criança Diferente: Manual de Apoio aos Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento.

Monteiro, V. (2008). *Atitude do Professores de Educação Física no Ensino de Alunos com Deficiência: Tradução, Validação e Análise para a Cultura Portuguesa do Instrumento PEATID-III*. Porto: V. Monteiro. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Montenegro, E., Garcia, R. e Teves, N. (2004). *Educação Física e Inclusão no Imaginário Social de Professores de Educação Física*. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*. 4(2). 177-178.

Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula: Um Guia para Professores*. Porto: Porto Editora, Lda.

Nunes, J. (2004). *Estudo das Atitudes dos Professores de Educação Física das Escolas E. B. 2/3 do Concelho do Porto, face à Integração de alunos com deficiência ao longo do ano lectivo 2003/2004*. Porto: J. Nunes. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Pereira, L. (1984). *Evolução Histórica da Educação Especial*. In D. Rodrigues (Org.). *Deficiência e Motricidade Terapêutica*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa – Instituto Superior de Educação Física. Seminário Deficiência e Motricidade Terapêutica, Lisboa, 1984, pp. 37-51.



Pires, E. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo: Apresentação e Comentários*. Porto: Edições ASA.

Pinheiro, I. (2001). *Atitude do Professores do 2º Ciclo do Ensino Básico das Escolas do CAE: Tâmega face à Inclusão de Alunos com Deficiência*. Porto: I. Pinheiro. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Porto Editora (Ed.) (2007). *Dicionário de Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Ricardo, V. (2005). *Novas Estratégias de Ensino para os Jogos Desportivos: Estudo experimental na modalidade de Basquetebol em alunos do 9º ano de escolaridade*. Porto: V. Ricardo. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Rink, J. (1993). *Teaching Physical Education for Learning*. (2<sup>nd</sup> Ed). St. Louis: Times Mosby College Publishing

Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação Inclusiva: Estamos a fazer progressos?* (pp. 75-87). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.

Rodrigues, E. (2009). *Supervisão Pedagógica: Desenvolvimento da Autonomia e da Capacidade Reflexiva dos estudantes estagiários*. Porto: E. Rodrigues. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Sanches, I. (1995). *Professores de educação especial: da formação às práticas educativas*. Porto: Porto Editora.

Serra, M. (2001). O comportamento de instrução do professor nas aulas de educação física durante a apresentação das tarefas e na emissão de feedbacks: Estudo descritivo e comparativo abrangendo doze professores da cidade de Maputo.

Porto: M. Serra. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto da Universidade do Porto.

Serrano, M. (1998). As atitudes dos Professores de Educação Física Face à Integração Escolar das Crianças Portadoras de Deficiência. Porto: M. Serrano. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto da Universidade do Porto.

Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (2<sup>nd</sup> ed.). California: Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3<sup>rd</sup> Ed.). Mountain View: Mayfield Publishing Company.

Siedntop, D. (1998). *What is Sport Education and how does it work?*. Joperd: The Journal.

Siedentop, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4<sup>th</sup> Ed.). Mountain View: Mayfield Publishing Company.

Silva, T. (2009). *Elementos para a Compreensão do Processo de Reflexão em Situação de Estágio Pedagógico: Estudo de Caso de um Estudante Estagiário de Educação Física*. Porto: T. Silva. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

UNESCO. (1977). *La Education Especial: Situación actual y tendencias en la investigación*. Ediciones Sígueme: Salamanca.

Viana, M. (2000). *As Necessidades Educativas Especiais na Disciplina de Educação Física: Estudo Piloto no Distrito de Viana do Castelo*. Porto: M. Viana. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Zeichner, A. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

## Webgrafia

Assembleia da República. (1986). Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo. Consult. 12 Agosto de 2010, disponível em <http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=84&doc=1174>

Assembleia da República. (1990). Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro: Promoção do Sucesso Escolar. Consult. 12 Agosto de 2010, disponível em <http://www.cm-braganca.pt/files/1/documentos/ensino/Decreto%20Lei%20n%C2%BA%2035-90,%20de%2025%20de%20Janeiro.pdf>

Assembleia da República. (1991). Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto: Regime Educativo Especial. Consult. 12 Agosto de 2010, disponível em <http://www.dre.pt/pdf1sdip/1991/08/193a00/43894393.PDF>

Assembleia da República. (1997). Decreto-Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro: 1ª alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo. Consult. 12 Agosto de 2010, disponível em <http://www.prof2000.pt/users/cfppa/teste/legis/lei11597.htm>

Assembleia da República. (2005). Decreto-Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto: 2ª alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo. Consult. 12 Agosto de 2010, disponível em [http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM\\_Doc/Mid\\_132/Doc\\_1172/Anexos/LBSE%20Lei%2049%202005.pdf](http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_132/Doc_1172/Anexos/LBSE%20Lei%2049%202005.pdf)

Assembleia da República. (2006). Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de Janeiro: Concursos. Consult. 12 Agosto de 2010, disponível em [http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM\\_Doc/Mid\\_115/Doc\\_1305/Anexos/DecretoLei\\_20\\_2006\\_31\\_Janeiro.pdf](http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_115/Doc_1305/Anexos/DecretoLei_20_2006_31_Janeiro.pdf)

Assembleia da República. (2008). Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. Consult. 12 Agosto de 2010, disponível em [http://sitio.dgcidc.min-edu.pt/especial/Documents/dl\\_n\\_3\\_2008.pdf](http://sitio.dgcidc.min-edu.pt/especial/Documents/dl_n_3_2008.pdf)

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca: Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Consult. 11 de Agosto de 2010, disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

Escola Secundária de Ermesinde (2009). Regulamento Interno. Consult. 23 Agosto 2010, disponível em [http://moodle.secermesinde.net/file.php/1/documentos/REGULAMENTO\\_INTERNO\\_E\\_SE.pdf](http://moodle.secermesinde.net/file.php/1/documentos/REGULAMENTO_INTERNO_E_SE.pdf)

Matos, Z. (2009). *Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre de Educação Física nos ensinos básico e secundário da FADEUP*. Consult. 6 Abril de 2010, disponível em <http://www.scribd.com/doc/23153991/Normas-Orient-Adores-Do-Estagio-Profissional-Do-Ciclo-de-Estudos-no-Mestrado-em-Ensino-Zelia-Matos>

## **SÍNTESE PUBLICÁVEL**



## **1. Introdução**

O Estágio tem sido reconhecido como uma etapa importante na preparação profissional do professor e continua a ser uma faceta fundamental dos programas de formação da actualidade, como é o caso da nossa faculdade, (Matos, 1991), cuja formação culmina numa aplicação em contexto real de tudo o que foi aprendido até então.

O presente documento é o relatório de estágio, uma das tarefas que fazem parte do estágio profissional, que pretende revelar o desenrolar da experiência prática de leccionação vivenciada por mim na Escola Cooperante, neste caso, a Escola Secundária de Ermesinde, onde leccionei a disciplina de EF ao 11ºG, com a supervisão constante do Professor Cooperante da Escola e com a orientação da Professora Orientadora da Faculdade.

O relatório de estágio apresenta-se nesta medida como uma reflexão do que foi realizado nas quatro áreas de desempenho em torno das quais se desenvolveu o estágio: I. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; II. Participação na Escola; III. Relação com a comunidade; IV. Desenvolvimento Profissional.

## **2. Enquadramento Biográfico**

### **2.1. Reflexão Auto-biográfica**

O meu nome é Diana, tenho vinte e três anos e moro em S.Romão do Coronado, na Trofa. A minha vida é marcada pelo Desporto, nas mais variadas vertentes, e apesar das dúvidas e incertezas que nos acompanham ao longo da vida e particularmente da formação académica, tenho a certeza que é na área do Desporto que me quero envolver profissionalmente. Tenho várias ambições a esse nível, umas mais fáceis de lutar, outras menos, mas considero-me persistente e empenhada, pelo que desistir não faz parte dos meus planos.

Desde a minha infância, passada no meio rural, que a actividade física e o jogo fazem parte da minha vida, com as normais brincadeiras das crianças, de mãos e roupa suja. Até à adolescência, a natação esteve presente no meu crescimento, apenas como recreação, deixando na fase da puberdade para depois me dedicar aos jogos desportivos colectivos, primeiro no Voleibol, onde infelizmente tive uma rápida passagem por falta de apoio dos meus pais, e mais tarde no Futsal, onde pratiquei vários anos, mas a nível não federado. O meu crescimento desportivo foi sempre pautado pelo lúdico, recreação e possibilidade de convívio, com tendência a afastar-me da competição, algo que ainda hoje se reflecte na minha vida profissional, mantendo essa mesma preferência.

Além de praticante, exerço outros cargos no mundo do desporto: sou repórter desportivo do jornal “O Notícias da Trofa”, onde acompanho há cerca de cinco anos equipas de Futebol. Sou dirigente fundadora da Associação do Coronado, onde acumulo funções de Secretária da Direcção, responsável das modalidades de Dança e delegada de jogo da equipa de iniciados. Nesta colectividade desenvolvo ainda eventos desportivos e culturais, desde o seu planeamento até a realização.

A entrada na faculdade foi a realização de um sonho. Idealista, queria formar-me na melhor faculdade do país, pelo que a FCDEF foi a minha única opção, e entrei! Nesta casa cresci muito, enquanto pessoa e profissional, e descobri uma opção ligada às pessoas com necessidades educativas especiais, que sem saber bem porquê me chamou logo a atenção. Foram aprendizagens únicas que tive na Metodologia I e II e sinto cada vez mais que o trabalho com populações especiais é a minha missão.

Por tudo o que referi, a minha preferência pela recreação e o sentir-me útil a trabalhar com populações mais esquecidas, faz com que os meus objectivos profissionais (a curto prazo) passem pelo trabalho com crianças e populações especiais, onde as escolas primárias surgem como uma primeira opção, onde possa conjugar essas duas vertentes.

## **2.2. Expectativas em relação ao Estágio Profissional**

No início do ano lectivo inundavam em mim imensas expectativas: conhecer a Escola por um olhar que sempre me fascinou poder descobrir, o de Professor, descobrir como iria ser o meu desempenho numa realidade onde se exigia mais de mim e onde as responsabilidades eram maiores, conseguir adaptar-me a uma faixa etária que para mim era desconhecida e que provavelmente seria mais difícil de motivar e aceitar a minha autoridade, comparativamente com os outros grupos de idades mais baixas com os quais já havia trabalhado.

No tocante à escola, as expectativas não eram muito elevadas, porque conhecia a situação degradada e sobrelotada desta, o que logo iria dificultar a minha prestação profissional. Quanto aos professores cooperante e orientadora e colegas de núcleo de estágio a primeira impressão foi muito positiva, deixando-me mais segura para o processo que ali se iniciava, o que se alargou à comunidade escolar da escola cooperante, desde Direcção, funcionários, professores e alunos, que sempre nos tratam como outro professor qualquer, sem nunca evidenciar o nosso situação de estagiários.

## **3. Enquadramento da Prática Profissional**

### **3.1. Enquadramento Funcional e Legal**



O Estágio Profissional é uma unidade curricular do segundo ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e decorre ao longo do terceiro e quarto semestres do ciclo de estudos, visando a integração do futuro docente no exercício da vida profissional, de forma progressiva e orientada, em contexto real, abrindo possibilidade de desenvolvimento das competências profissionais que promovam nestes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão (Matos, 2009).

As actividades a desenvolver na Escola durante o estágio profissional passam pela prática de ensino supervisionada e actividades de observação e colaboração em situações de educação e ensino, em quatro áreas de desempenho, que são elas a Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, Participação na Escola, Relação com a comunidade e Desenvolvimento Profissional.

A parte mais substancial da prática de ensino supervisionada contempla a regência de aulas pelo estudante estagiário, com as respectivas actividades de planeamento, realização e avaliação; a observação de aulas ministradas pelo professor cooperante, colegas estagiários ou outros professores e realização ou colaboração em tarefas definidas pelos professores orientadores como fundamentais para a formação profissional do estudante estagiário.

### **3.2. Enquadramento Conceptual**

O Modelo de Estágio da FADEUP assenta no Modelo Reflexivo de Formação de Professores, no qual o sujeito é o centro do processo. O conceito de prática reflexiva surge, assim, como elemento promotor da reflexão na prática e sobre a prática dos professores.

A própria natureza da profissão do professor exige a realização da reflexão o que, por sua vez, implica mudanças de atitude, do modo de pensar, de compreender e de explicar. A reflexão surge assim como inevitável e necessária quando nos reportamos ao processo de desenvolvimento profissional docente, tendo estado o processo de acção e reflexão presentes ao longo deste ano de estágio. Aprende-se a fazer fazendo, mas também reflectindo à luz do que já se sabe, com vista à acção renovada (Alarcão, 1996).

O formador ou supervisor deverá actuar organizando as situações onde o professor iniciante possa praticar e confrontar-se com os problemas reais, cuja resolução apela à reflexão (Amaral et al, 1996).

### **3.3. Enquadramento Institucional**

O processo de ensino-aprendizagem não é independente do contexto e por isso convém apresentar a Escola Secundária de Ermesinde, uma escola secundária pública situada em Ermesinde, no concelho de Valongo: A Escola é muito antiga, prestes a entrar em obras de renovação. O pavilhão Desportivo é em tudo semelhante às demais escolas da mesma época, com as dimensões de um campo de andebol. Esse espaço divide-se em três partes para

leccionação das aulas de Educação Física, havendo ainda uma placa no exterior com a dimensão de um campo de Andebol, rodeada por pista de Atletismo e uma caixa de areia e uma zona de lançamentos.

O material, em alguns desportos, encontra-se muito degradado e de fraca qualidade, nomeadamente no Futebol, mas regra geral há consenso entre os professores para tentar suprimir as faltas de material.

A turma que leccionei foi o 11ºG, constituído por vinte e quatro alunos, entre os quais são cinco rapazes e dezanove raparigas, cuja média das idades no início do ano lectivo era 16 anos. A turma é muito enérgica, agitada e barulhenta, mas esta dinâmica não resulta em indisciplina. Em termos de desempenho, trata-se de um grupo relativamente homogéneo.

Na turma existiu o caso problemático de um aluno com problemas de motivação e de integração a nível escolar e pessoal. Este foi um caso que exigiu um tratamento cuidado, dando ao aluno a atenção que ele necessitava, sem o expor e sem que sentisse ser alvo de um tratamento diferenciado.

### **3.4. Ensaio sobre temas importantes em Educação Física**

#### **3.4.1. Educação e Educação Física**

Educar é “levar aquele que esta num saber mais baixo para um saber mais alto”, reflectindo-se portando em mudança e modificação. “Mudar é adquirir novos modos para ser, para ser mais e melhor, para crescer como pessoa em direcção ao mais alto. (...) No educar configura-se, portanto, um movimento de aproximação infagitável ao mais alto, ao mais pleno, ao mais perfeito” (Bento, 1999, p. 25).

Sem descartar a sua importância, a Educação Física é somente uma parcela do Desporto, sendo uma disciplina escolar encarregue de instruir, introduzir e educar na área da actividade física. A sua definição enquanto disciplina é muito pouco precisa e algo equivocada, já que a sua definição remete para o Desporto, por ser deste que provêm os conteúdos e habilidades que se ensinam na disciplina de Educação Física e as capacidades que nela se devem desenvolver. Sem se referenciar ao Desporto, a Educação Física seria inócua, não teria razão de existir (Bento, 2006).

O desporto tem um significado importante na vida social e individual, além de todas as potencialidades específicas que encerra para corresponder às necessidades de formação, educação, desenvolvimento e configuração da identidade e auto-conceito dos adolescentes, assim como uma possibilidade específica de o aluno se relacionar com o seu corpo (Bento, 1999) e é por isto que, através do desporto, a Educação Física ganha sentido.

### **3.4.2. Educação Especial**

A Educação Especial é considerada na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) uma modalidade especial de Educação Escolar, que visa a recuperação e integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais. Os seus processos, segundo Sanches (1995, p. 15) permitem responder às necessidades educativas dos alunos com necessidades educativas especiais, que passam por “um complemento educativo educacional e/ou diferente daquele que é normalmente praticado nas escola de ensino regular”.

E Educação Especial pretende responder ao ensino de alunos com Necessidades Educativas Especiais, pelo que é importante perceber quem é este grupo de alunos. Brennan (1988), citado por Correia (1997), define o conceito de necessidades educativas especiais como um problema físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas, que afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acesso especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode ser de ligeira a severa e de carácter permanente ou temporária, durante determinada fase de desenvolvimento do aluno.

As mudanças sociais que aconteceram ao longo da história em relação ao entendimento da pessoa deficiente são um bom ponto de partida para perceber a evolução que a educação das pessoas com necessidades educativas especiais foi sofrendo. Recorrendo a Lowerfeld (s/d, cit. Pereira, 1984) tomamos conhecimento da estrutura social e pensamento das diferentes fases que caracterizam a evolução histórica do enquadramento da pessoa “deficiente” na sociedade, desde a separação no século XVIII, onde estes eram aniquilados por serem considerados seres malignos ou, noutras culturas, venerados por acreditarem na ligação destes com os deuses; passando pela fase de protecção na segunda metade da idade média, onde se deram as primeiras tentativas de educar deficientes, por parte da Igreja Católica; e fase de emancipação, impulsionada pelo crescente interesse no estudo do Homem que o Renascimento despoletou. Neste período deu-se o grande desenvolvimento da Educação Especial acreditando-se ser possível minimizar as mazelas do deficiente e torná-lo um membro activo da sociedade; até que chegamos à actualidade, onde os direitos humanos, os direitos da criança e a igualdade de oportunidades abrem caminho à presença do aluno deficiente (ou mais correctamente dito, o aluno com necessidades educativas especiais) na escola regular e dentro das turmas regulares, sempre que possível, onde lhes seja proporcionada uma educação de qualidade juntos dos alunos ditos “normais”.

As duas práticas actuais de colocar os alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares são a integração e a inclusão, que apesar de poderem parecer o mesmo, são bem diferentes. Rodrigues (2006) sintetiza a diferença entre estas duas perspectivas referindo que a integração pressupõe uma participação tutelada numa estrutura com valores

próprios e aos quais o aluno integrado se tem de adaptar e a inclusão pressupõe uma participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objectivos e direitos de todos os participantes no acto educativo.

#### **4. Realização da Prática Profissional**

##### **4.1. Reflexão da Prática Profissional com referência ao plano de objectivos**

Ao longo do ano lectivo várias foram as minhas dúvidas e as minhas falhas, mas a capacidade de reflectir e dar conta dos erros e tentar corrigir, ou pelo menos evitar que voltem a acontecer, foi uma das minhas maiores tentativas e dos professores que me acompanharam durante este processo.

Desde o planeamento, passando pela concepção até à realização e avaliação, as minhas maiores dificuldades foram pôr em prática todos os conhecimentos mais teóricos que adquiri e que naquela realidade, que exigia a minha autonomia, tornaram-se mais difíceis de aplicar. A minha maior dificuldade foi sem dúvida na avaliação, na uniformização das ferramentas que utilizei nos diferentes momentos, o que depois resultou em falhas ao nível da avaliação da evolução dos alunos e registos pouco fiáveis.

Senti que falhei em termos de domínio de conhecimentos, o que limitou a forma como transmitia os conteúdos aos alunos e a forma como planeava as actividades. O Badminton e Basquetebol foram sem dúvidas modalidades pouco exploradas porque o jogo nunca me despertou interesse e portanto os meus conhecimentos eram muito limitados.

Pelo excesso de dedicação à área 1, a organização e gestão do ensino-aprendizagem, que era a parte mais substancial da prática de ensino supervisionada, as outras áreas foram sendo um pouco descuradas e desde a organização da primeira actividade até ao final, fomos perdendo qualidade.

##### **4.2. O Professor Reflexivo**

Em supervisão pedagógica recorre-se a estratégias de formação de professores que constituem um meio de formar professores reflexivos, isto é, professores que questionam, examinam e avaliam criticamente a sua prática. Zeichner (1993) definiu o processo de reflexão como sendo uma acção que implica uma apreciação activa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, tendo como base os motivos que a justificam e as consequências que dela resultam. “Ser reflexivo é uma maneira de ser professor” (idem, p. 18).

Neste contexto de estágio, em busca de um professor reflexivo, o papel do supervisor, ao promover atitudes reflexivas no professor em formação inicial ou contínua, deverá ir no sentido de orientar, sem dirigir em excesso a formação (Cardoso et al, 1996). O papel do

formador não é tanto o que ensina mas, sobretudo, o que facilita a aprendizagem ajudando a aprender (Dewey 1993, cit. Lalande e Abrantes, 1996).

Nem sempre encontrei respostas para as questões que me iam surgindo nas retrospectivas e reflexões, mas o hábito da reflexão deixou-me sem dúvida mais alerta e acima de tudo crítica em relação ao meu trabalho. A reflexão consciente e crítica é um meio fundamental para o professor se avaliar e desenvolver-se enquanto profissional, de forma a melhorar ou rectificar o seu trabalho. Segundo Amaral e colaboradores (1996), um professor reflexivo será capaz de se interrogar, criticar a sua própria prática e fazer juízos de valor sobre o seu trabalho e o produto daí resultante, o que contribui para o seu crescimento enquanto profissional.

#### **4.3. O professor de Educação Física e a Inclusão: Um ponto de partida para a mudança**

O estágio profissional deu-me uma visão muito concreta da realidade da Escola actual. A “diferença” foi logo um dos pontos que levantou a minha dúvida, já que tive um aluno com vários problemas de integração social, que se soube posteriormente sofrer de distúrbios psicológicos. Senti-me limitada no tipo de tratamento que lhe dava, com dúvidas, mas acabei por conseguir ajustar-me e a pouco e pouco, o aluno estava a integrar-se com os colegas e a trabalhar sem as limitações iniciais, que faziam com que se mantivesse à margem, por vergonha da exposição que as tarefas provocavam. Sem dúvida que a minha personalidade e as experiências anteriores que tive com aqueles que vemos de forma “diferente” me ajudaram a lidar com este caso problemático e durante o ano lectivo fiz constantemente um paralelismo entre aquilo que estava a viver com a situação do meu aluno e outra experiência anterior, onde testemunhei um caso semelhante de um aluno com NEE numa turma regular, onde a exclusão era evidente.

Começo por referir alguns estudos que demonstram a falta de preparação que a maioria dos professores têm para trabalhar com alunos com NEE, particularizando depois para os com deficiência que têm nas suas turmas regulares (Dias, 2002, Pinheiro, 2001; Viana, 2000) e atitudes menos positivas face à integração (Pinheiro, 2001; Dias, 2002; Nunes, 2004), o que depois se reflecte no insucesso da inclusão, ou pior ainda, na exclusão evidente que todos sabemos existir por algumas instituições de ensino do nosso país. E para minimizar estas lacunas, apresento outros estudos que mostram haver uma melhoria nas atitudes perante um aluno com NEE e face à inclusão quando os futuros professores contactam com a deficiência na formação académica, evitando assim reticências e preconceitos com base no senso comum (e.g. Setwart, 1990; Keith e Ross, 1998; Folsom-Meek et al, 1999; Pinheiro, 2001; Nunes, 2004; Monteiro, 2008).

Partindo destas premissas, acredito que para se conseguir uma educação de qualidade para todos e uma educação inclusiva, há que reflectir acerca dos cursos que formam

profissionais de Desporto e Educação Física, que na sua maioria tratam com pouco destaque a temáticas das necessidades educativas especiais.

## **5. Conclusão**

Dou assim por encerrada uma etapa inicial da construção do meu futuro, na qual o EP foi sem dúvida o momento por excelência para aprender a ser professora e conhecer a realidade da Escola, por uns olhos que sempre tive curiosidade de a ver, quando era aluna.

Apesar de ter dois professores a supervisionar a minha acção, senti-me muito autónoma. Confesso que não estava preparada para esta autonomia típica de um Mestrado. Ainda me sinto na pele da aluna de Licenciatura, onde tinha os professores constantemente a controlar o nosso desenvolvimento. Não me consegui consciencializar da mudança que estava a acontecer e este estado prematuro e pouco maduro em que entrei para um nível superior de exigências fez com que não conseguisse responder às expectativas que eu própria estabeleci para a minha formação e que acredito que os meus professores tenham depositado em mim.

Sei que aprendi muito, todos os dias, como professora, como aluna e como pessoa, no entanto sei que poderia ter ido mais longe se tivesse tido outra postura que infelizmente não consegui ter. A minha vida pessoal e familiar tem sentido algumas rasteiras e acredito que isso me tenha deixado com menos confiança em mim e menos dinamismo que há uns meses mostrava.

Agora que dei os primeiros passos na profissão, sinto-me confiante neste papel e orgulhosa do meu desempenho, no entanto a realidade que conheci não se enquadra nos meus objectivos futuros. Gostei muito da experiência, mas o meu sonho para o futuro é trabalhar com crianças com NEE e para lá do 1º ciclo a intervenção não é tão desafiante como numa fase mais precoce, daí que o meu objectivo seja estar ligada às escolas primárias ou instituições de deficientes e para isso, a curto prazo pretendo inscrever-me no Mestrado de Actividade Física Adaptada.

